

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

Exterior(izando) Aprendizagens

Carla Patrícia Ferreira Antunes

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Carla Patrícia Ferreira Antunes

Relatório Final:

Exterior(izando) Aprendizagens

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Coelho

Arguente: Professora Doutora Aida Figueiredo

Orientadora: Professora Doutora Vera do Vale

Data da Realização da Prova Pública: 3 de dezembro de 2015

Classificação: 18 Valores

Agradecimentos

Ao longo deste percurso formativo foram inúmeras as pessoas, que contribuíram para o mesmo e como tal, se demonstraram muito importantes. Assim, estas pessoas merecem todo o meu reconhecimento e agradecimento, pois ajudaram-me a vencer barreiras e a ser a pessoa que sou hoje e a profissional que irei ser.

Ao meu irmão pelo acompanhamento assíduo deste meu percurso, pelas ajudas constantes, mesmo quando estava cansado e por ter sempre acreditado em mim.

À minha mãe e ao meu pai que me incentivaram a ingressar no ensino superior e pelo apoio prestado ao longo da minha vida.

A toda a restante família, mesmo aos que já não estão presentes, por todo o apoio e incentivo que me deram.

À professora Doutora Vera do Vale pela sua orientação nos estágios e no relatório final e pela disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas.

À professora Joana Chélinho pela orientação do estágio em creche e pela disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas.

A todos os restantes professores(as) que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado por todos os ensinamentos que me transmitiram, os quais foram imprescindíveis para a minha formação académica.

Às educadoras cooperantes dos dois centros de estágio, pela colaboração e disponibilidade demonstrada e também às crianças dos respetivos grupos que foram essenciais neste percurso e que sem elas nada teria sido possível.

À Mafalda Gomes; Sandra Loureiro; Joana Ferreira; Ana Rita Almeida e Sandra Carmo, por me terem acompanhando neste meu percurso formativo e pelas angústias e vitórias partilhadas.

À professora Graça por ter sempre acreditado em mim e pela pronta disponibilidade em me ajudar sempre que necessitei.

Exterior(izando) Aprendizagens

Resumo

O presente Relatório Final é apresentado no âmbito da finalização do Mestrado de Educação Pré-Escolar. Assim, este relatório retrata as aprendizagens obtidas e as reflexões proporcionadas no decorrer de dois estágios, vivenciados neste mestrado, um em creche e o outro em jardim de infância.

Este documento encontra-se dividido em duas partes. Na primeira são retratados de forma reflexiva os dois contextos de estágio, em dois capítulos. No primeiro capítulo, está espelhado o estágio em creche, onde consta a caracterização da instituição e do ambiente educativo, metodologia e a minha intervenção pontual ao longo do estágio. No segundo capítulo, está retratado o estágio realizado num jardim de infância, através da caracterização da instituição e do ambiente educativo, a metodologia e a minha entrada progressiva na atuação prática, através de atividades pontuais e da realização do projeto “A Horta Viçosa”. A segunda parte do relatório diz respeito às experiências-chave, a qual encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro consta a experiência-chave relativa ao estágio em creche, a qual é sobre o conceito Envolvimento. No segundo capítulo são apresentadas as três experiências-chave relativas ao estágio em jardim de infância: Diferenciação Pedagógica, Abordagem Mosaico e a Importância do Espaço Exterior. No último capítulo encontra-se uma experiência-chave conjunta aos dois estágios, a qual é sobre a Importância da Participação das Famílias.

Por fim, resta mencionar que este relatório foi realizado de modo a refletir o meu percurso formativo e desenvolver as minhas competências formativas necessárias para iniciar o meu percurso profissional enquanto Educadora de Infância.

Palavras-chave: Envolvimento, Diferenciação Pedagógica, Abordagem Mosaico, Exterior, Participação das Famílias.

Externalising Learning

Abstract

The present final report is presented in the course of a Master's degree in Preschool Education. Said that, this report presents the learning and reflections accomplished during two internships. One in context of Child Care Center and another in context of Kindergarten.

This document is divided in two parts. The first one presents the two contexts of internships, in two sections. The first section presents the internship in context of Child Care Center, describing the institution and education environment, methodology and my intervention during the internship. The second section presents the internship in context of Kindergarten, describing the institution and the education environment, the methodology and my progressive integration, through specific activities and a project called "A Horta Viçosa". The second part of this report is about the key experiences, which contains three sections. The first section is about the key experience made during the Child Care Center internship, which is about the involvement concept. On the second section three key experiences, made during the Kindergarten internship, are presented: Adaptive Education, Mosaic Approach and Importance of Outdoor Spaces. The last section describes a joint key experience of both internships, which is about the Importance of Families Involvement.

Lastly, remains to mention this report was made with the goal to reflect my formation and development of skills needed to start my professional journey as a Kindergarten teacher.

Keywords: Involvement, Adaptive Education, Mosaic Approach, Outdoors, Family Involvement.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
Capítulo I - Estágio em Creche	7
1. Caracterização Geral da Instituição	7
2. Caracterização do Grupo	8
3. Organização do Tempo	9
4. Organização do Espaço	11
5. Metodologia utilizada pela educadora cooperante	13
6. Entrada Progressiva na Atuação Prática	14
6.1. Iniciativas Pontuais Desempenhadas	14
Capítulo II - Estágio em Jardim de Infância	20
1. Caracterização Geral da Instituição	20
2. Caracterização do Grupo	20
3. Organização do Tempo	23
4. Organização do Espaço	25
5. Metodologia utilizada pela educadora cooperante	28
6. Entrada Progressiva na Atuação Prática	30
6.1. Atividades Pontuais Desempenhadas	30
6.2. Implementação do Projeto: “A Horta Viçosa”	35
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	49
Capítulo I – Experiência-Chave relativa ao Estágio em Creche	51
1. Envolvimento	51
1.1. Conceito de Envolvimento	51
1.2. Como Avaliar o Envolvimento da Criança	53
1.3. Avaliação do Envolvimento da Criança em causa	57
Capítulo II – Experiências-Chave relativas ao Estágio em JI	59
1. Diferenciação Pedagógica	59
1.1. Elementos do Currículo que podem ser Diferenciados	62
1.2. Atitudes do Educador(a) num Grupo Diferenciado	64

1.3. Como é Desenvolvida uma Prática Educativa Diferenciada.....	64
1.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica desenvolvidas pela educadora cooperante	67
2. Abordagem Mosaico.....	69
2.1. Fases	70
2.2. Tratamento e Análise de Dados.....	76
2.3. Conclusões	76
3. A Importância do Espaço Exterior	80
3.1. Brincar no Exterior	84
3.2. Risco.....	86
3.3. Benefícios do Espaço Exterior	88
Capítulo III – Experiência-Chave relativa aos dois Estágios	92
1. A Importância da Participação das Famílias	92
1.1. Pais e/ ou restantes Familiares	92
1.2. Creche/ Jardim de Infância e os Educadores(as).....	93
1.3. Participação dos Pais e/ ou restante Família na Educação de Infância	94
1.4. Benefícios da Participação da Família	98
1.5. Exemplos de Estratégias para os(as) Educadores(as) Trabalharemos com as Famílias.....	99
1.6. Participação das Famílias na Creche onde decorreu o estágio	100
1.7. Participação das Famílias no Jardim de Infância onde decorreu o estágio.....	102
1.8. Conclusão	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
Referências Bibliográficas	113
APÊNDICES	119
Apêndice I – Registo Fotográfico das Iniciativas Planeadas no Estágio em Creche	121
Apêndice II – Sistema de Acompanhamento das Crianças - Ficha 1g	131
Apêndice III – Registo Fotográfico das Atividades Pontuais Planeadas no Estágio em JI	136

Apêndice IV – Registo Fotográfico do Projeto “A Horta Viçosa”	142
Apêndice V – As Vozes das Crianças e dos seus Familiares sobre do Projeto “A Horta Viçosa”	165
Apêndice VI – Folha de Registo do Resultado da Experiência do Feijão (com e sem Luz)	167
Apêndice VII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.....	168
Apêndice VIII – Registo das Conversas Estabelecidas ao Longo da Abordagem Mosaico	169
Apêndice IX – Registo Fotográfico dos Mapas e da Manta Mágica Realizados Durante a Abordagem Mosaico.....	193
Apêndice X – Esquematização do Tratamento e Análise dos Dados - Abordagem Mosaico	199
ANEXO.....	203
Anexo I – Modelo Ecológico de Brofenbrenner	205

Índice de Figuras

Figura 1 - Criança X a mexer e a misturar a tinta na mesa	58
Figura 2 - Criança X a mexer na tinta que tem nas suas mãos.....	58
Figura 3 - Criança a desenhar o circuito.....	73
Figura 4 - Criança a fotografar um espaço do JI.....	73
Figura 5 - Criança a construir o seu mapa.....	74
Figura 6 - Mapa da Criança.....	74
Figura 7 - Criança a colocar o seu mapa na Manta Mágica.....	75
Figura 8 - Construção da Manta Mágica e conversa com as crianças.....	75
Figura 9 - Criança a cavar para semear.....	80
Figura 10 - Crianças a regar a horta.....	80
Figura 11 - Grupo de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar numa <i>Forest School</i>	83
Figura 12 - Cadernetas das Crianças	101
Figura 13 - Elemento natalício decorado pela criança com a sua família em casa ..	101
Figura 14 - Mães a pintarem um prato com as suas filhas	102
Figura 15 - Mãe de uma criança a remodelar a Área dos Livros com as crianças....	102
Figura 16 - Pai e filho a plantarem na horta.....	103
Figura 17 - Realização do Ateliê das Espetadas de Fruta, com pais e crianças	103

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina Diária do Grupo 2 Anos A	10
Quadro 2 - Rotina Diária do Grupo.....	24

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CL – Componente Letiva

CAF – Componente de Apoio à Família

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, a qual faz parte do Plano Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei dois estágios de intervenção, um estágio em contexto de creche e o outro de jardim de infância.

O estágio realizado em creche decorreu de 22 de outubro a 5 de dezembro de 2014 com um grupo de crianças de 2 anos. Neste estágio, além da observação do ambiente educativo, também foi solicitado que desenvolvesse algumas tarefas pontuais com as crianças. Assim, realizei diversas iniciativas espontâneas e planeadas com as crianças, tendo em conta as características, necessidades e interesses destas para adequar a prática (Portugal, 2012a) e apoiá-las durante as suas rotinas diárias, privilegiando esses momentos de grandes aprendizagens.

O outro estágio, tal como já mencionei, foi realizado num jardim de infância. Este estágio teve maior duração, ocorrendo de 21 de janeiro a 13 de maio de 2015, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Neste estágio, além de ser pretendida a observação do ambiente educativo, também se pretendeu que houvesse uma entrada progressiva na prática educativa, primeiramente com a realização de atividades pontuais e posteriormente com a realização de um projeto segundo a pedagogia de trabalho de projeto. Como tal, foram diversas as atividades pontuais que propus e desenvolvi, tendo em conta os interesses das crianças e também foi realizado o projeto “A Horta Viçosa”. Este projeto surgiu da curiosidade das crianças e permitiu-lhes serem co construtoras do seu próprio conhecimento, tal como mencionam Kinney e Wharton (2009), pois estas estiveram no centro da sua própria aprendizagem, sendo que eu e a minha colega enquanto futuras educadoras, apenas orientámos e conduzimos a aprendizagem, para que as crianças alcançassem novos conhecimentos.

Como forma de tornar claro todo este percurso e a aprendizagem efetuada ao longo do meu percurso formativo, este Relatório Final está organizado em duas partes distintas.

Na primeira parte do relatório consta a contextualização e itinerário formativo dos estágios ocorridos durante o mestrado. Esta parte encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo retrata o estágio realizado em contexto de creche, no qual consta a caracterização geral da instituição, bem como do ambiente educativo e o itinerário formativo que corresponde à entrada progressiva na prática educativa,

onde se podem encontrar várias intervenções educativas pontuais que realizei com as crianças do grupo. O segundo capítulo espelha o estágio em jardim de infância, através de uma breve caracterização da instituição e do ambiente educativo e o respetivo itinerário formativo, de modo a retratar a entrada progressiva na prática educativa, primeiramente através de atividades pontuais e posteriormente através de um projeto. Esta parte não se resume apenas a uma mera descrição, mas também a uma análise crítico-reflexiva sustentada na revisão da literatura.

Na segunda parte deste relatório constam as experiências-chave que fizeram parte de cada um dos contextos de estágio. Esta parte encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro consta a experiência-chave relativa ao estágio de creche, a qual é sobre o conceito de envolvimento. O segundo capítulo é relativo às experiências-chave que dizem respeito ao estágio em jardim de infância. Neste capítulo retrato as seguintes experiências-chave: diferenciação pedagógica, uma investigação desenvolvida com a utilização da Abordagem Mosaico e outra sobre a importância do espaço exterior. No terceiro e último capítulo encontra-se uma experiência-chave que considero ser relativa a ambos os estágios, a qual é sobre a importância da participação das famílias nos contextos de Educação de Infância. Para terminar o Relatório Final são apresentadas as considerações finais relativas ao mesmo.

Por fim, resta mencionar que dada a importância da prática educativa no processo formativo foi fulcral que este Relatório Final não se tratasse de uma mera exposição e descrição de conteúdos e situações observadas ao longo da mesma. Mais do que isso, através da realização deste trabalho pretendo demonstrar o percurso formativo e reflexivo que efetuei e que me levou a apontar as diversas experiências-chave que retratei e refleti, para que futuramente seja uma educadora reflexiva, indo ao encontro da perspetiva de professor reflexivo, criada por Schön. Esta noção assenta na consciencialização da competência para o pensamento e reflexão que qualifica o ser humano como ser criativo e não como simples reproduzidor de invenções e práticas que lhe são externas (Alarcão, 2003), tal como pretendo transmitir com o presente relatório.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

A Prática Educativa integrou dois contextos de estágio, um dos quais decorreu em creche e o outro em jardim de infância. Como tal, nesta parte do relatório pretendo caracterizar e retratar o itinerário formativo desses dois contextos, primeiro o de creche e posteriormente o de jardim de infância.

Capítulo I - Estágio em Creche

Na creche é imprescindível acautelar que as experiências e rotinas diárias da criança garantam o cumprimento das suas necessidades, nomeadamente as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir capaz e de significados e valores. Assim, ao estarem garantidas todas as necessidades mencionadas, ficam reunidas as condições necessárias para que a criança tenha bem-estar emocional e a disponibilidade para se envolver em diversas atividades e acontecimentos, ficando predisposta ao desenvolvimento de novas aprendizagens, as quais são parte integrante das finalidades em creche. Desta forma, a creche tem como finalidades, o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, habilidade social e comunicacional, abrangendo o desenvolvimento do autocontrolo. Neste contexto educativo, o(a) educador(a) tem um papel fundamental para a criança, como tal espera-se que este(a) seja sensível e caloroso(a), estimulante e impulsionador(a) de autonomia, com formação adequada acerca do desenvolvimento e especificidades da criança pequena, que entenda o valor das relações precoces e que consiga criar verdadeiras parcerias com as famílias (Portugal, 2012a).

1. Caracterização Geral da Instituição

O meio institucional tem também um papel importante na educação das crianças, na medida em que cada instituição tem especificidades organizacionais próprias e uma característica que sucede da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos que disponibiliza (Ministério da Educação, 1997).

A creche, onde decorreu o primeiro estágio faz parte de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e conta apenas com a valência de creche. Este contexto educativo está situado no distrito e concelho de Coimbra.

A referida creche encontra-se num antigo edifício habitacional, doado em 2003 à instituição da qual faz parte a creche, sendo mais tarde adaptado para o funcionamento desta creche, a qual foi inaugurada em 2011.

A creche dispõe de quatro pisos e tem a capacidade para 52 crianças. As crianças desta instituição estão divididas em cinco salas e grupos de crianças. A sala do berçário; sala da aquisição de marcha; sala de 1 ano; sala dos 2 anos A, que contém crianças com dois anos de idade ou que os completam até fevereiro de 2015 e a sala dos 2 anos B, com crianças com idades compreendidas entre os 25 e os 35 meses¹.

2. Caracterização do Grupo

O estágio foi realizado com o grupo dos 2 anos A, o qual é constituído por dez crianças, quatro das quais são meninas e seis são meninos. Todas estas crianças já se encontravam a frequentar a creche com a mesma educadora, sendo que oito das crianças transitaram da sala de aquisição de marcha e duas da sala de 1 ano. Assim, há oito crianças que completaram os 2 anos até dezembro de 2014, uma que os fez em fevereiro de 2015 e uma que já completou 3 anos em julho de 2015.

Estas crianças pertencem a níveis socioeconómicos diversificados. A maioria das crianças reside em Coimbra, zona periférica e nos concelhos vizinhos.

Segundo a educadora do grupo e de acordo com a observação realizada durante o estágio, a maioria das crianças do grupo brinca em pares enquanto outras tendem a brincar individualmente. Por vezes, as crianças entram em conflitos umas com as outras, mas segundo a educadora, algumas delas já começam a conseguir abdicar do seu “eu” em prol dos “outros”, porém, ainda necessitam muito da mediação do(a) adulto(a) para resolver estes conflitos.

Ao nível da linguagem, a maioria das crianças ainda se expressa de uma forma limitada. Quanto ao nível motor, a maior parte das crianças anda e corre sem grande dificuldade, embora ainda necessite de algum apoio para subir e descer as escadas. Relativamente ao nível afetivo e social, o grupo é bastante recetivo a manifestações de carinho, no entanto, algumas crianças têm algum medo de estranhos.

¹ Informação consultada no Projeto Educativo (2014/2016) da creche.

Por fim, o grupo interessa-se especialmente por cantar e ouvir música, ouvir histórias, dançar e realizar pinturas com tintas. Também gosta muito de brincar no parque exterior, nomeadamente com os triciclos, correr, descer e subir o escorrega e brincar com bolas².

Importa salientar que, tal como afirma Portugal (2005), nesta faixa etária, é notória a acentuação do sentido do “eu” e da autonomia e controlo. Sendo que o sentido de segurança na criança continua presente, bem como a necessidade de explorar o que a rodeia. Assim, o(a) educador(a) pode auxiliar a criança para que esta encontre maneiras mais adaptadas de afirmação da sua individualidade, apoiando-a nas suas escolhas e iniciativas, sempre que conseguir, de modo a inserir pontos de referência, orientações e regras de conduta para a estabilidade e uma estrutura promotora de segurança.

Visto este ser um grupo relativamente pequeno, possibilita uma maior intimidade com as crianças, transmitindo-lhes segurança e estabelecendo cuidados mais individualizados, responsivos e respeitosos. Desta forma, é possível criar relações interpessoais mais positivas com cada uma das crianças do grupo, facilitando um melhor conhecimento de cada criança e das respetivas famílias (Portugal, 2005).

3. Organização do Tempo

A organização do tempo deverá centrar-se na criança, havendo uma organização dos acontecimentos diários, num horário e em rotinas para fomentar sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

Desta forma e segundo Post e Honhmann (2011), o horário diário e as rotinas devem ser previsíveis, mas flexíveis e promotores de aprendizagem ativa. Tanto o(a) educador(a) como a criança necessitam de saber o desenvolvimento geral do dia, ou seja, o que se vai suceder e de ter a capacidade para adaptar os acontecimentos do dia, de forma a corresponder às necessidades das crianças, tais como: o sono, a higiene e a alimentação. O dia-a-dia das crianças pequenas inclui, com regularidade, determinados acontecimentos diários, tais como e segundo Post e Honhmann (2011)

² A informação retratada tem em conta a informação recolhida através da minha observação e do Projeto Curricular de Sala (2014/2015) elaborado pela respetiva educadora.

a chegada e a partida, um ou mais momentos de escolha livre, o momento de exterior e atividades em grupo. Entre estes acontecimentos do dia-a-dia, existem rotinas de cuidados individuais, com interações entre os(as) adultos(as) e as crianças, como os momentos de higiene, de alimentação e de sono. O horário diário deve ser seguido de forma consistente, adaptando-se ao ritmo e temperamento das crianças e facilitar uma mudança suave entre uma experiência interessante e a que se sucede.

Posto isto, também para o grupo 2 anos A, as rotinas são importantes para as crianças e, como tal, o seu dia está organizado da seguinte forma:

Quadro 1 - Rotina Diária do Grupo 2 Anos A

Rotina Diária do Grupo 2 Anos A	
9h00	Acolhimento
9h30	Reforço Alimentar
10h00	Atividades Curriculares
11h15	Higiene
11h40	Almoço
12h15	Higiene
12h30	Sesta
15h00	Despertar da Sesta
15h30	Higiene
15h45	Lanche
16h00	Higiene
16h15	Atividades Curriculares
17h00	Fim da Componente Letiva

Fora desta rotina, as crianças têm outras atividades curriculares, como a Música à segunda-feira, a qual é lecionada por uma professora exterior à creche; Expressão Físico-Motora à quarta-feira, dinamizada pela educadora; Culinária que é realizada mensalmente, normalmente na última quinta-feira do mês também pela educadora. Quanto a atividades extracurriculares, estas são dirigidas por professores(as)

exteriores à creche, sendo que algumas crianças têm Natação ao sábado, Yoga à sexta-feira e uma das crianças, por ser finalista, tem Dança Jazz, uma vez por mês³.

4. Organização do Espaço

O espaço é o ambiente físico das crianças na creche, o qual juntamente com os materiais da sala deverá favorecer a participação da criança e conceber diversas possibilidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Este espaço também deve ser propício a vários acontecimentos. Assim, é importante que fomente o jogo e a interação entre as crianças, auxilie a autonomia e as rotinas, favoreça momentos de conforto e de aconchego, que proporcione um harmonioso bem-estar e seja, esteticamente, atraente (Portugal, 2012a). O ambiente proporciona um clima familiar, onde as crianças se sentem seguras com os(as) adultos(as) e as outras crianças, têm conforto, possibilidades para explorar, fazer descobertas e constituir relações sociais, praticando a sua autonomia e competências. O ambiente físico deve também ser flexível, estabelecer ordem e facilitar a abordagem sensoriomotora e as aprendizagens da criança. Deste modo, o ambiente promove a autoestima da criança e respeita as suas necessidades (Portugal, 2012a; Post e Hohmann, 2011).

No ambiente físico do grupo 2 anos A, da creche, encontram-se ao dispor da criança os seguintes espaços: refeitório, onde as crianças almoçam, lancham e realizam as atividades de culinária; casas de banho para os momentos de higiene; dormitório/ginásio, onde as crianças dormem a sesta e fazem expressão físico-motora; parque exterior, para as crianças brincarem livremente na casinha, andarem nos baloiços, andarem de escorrega, de triciclos e de carrinhos e ainda brincarem com bolas, entre outras brincadeiras; horta pedagógica, esta área encontra-se em remodelação, mas é um espaço onde as crianças podem contactar com a terra, cavar, plantar diversos alimentos ou plantas e observar o seu crescimento; jardim, é o local onde as crianças podem estar em contacto direto com a natureza; ludoteca, este espaço encontrava-se em construção, contudo, até ao término do estágio já tinha um fantocheiro, diversas histórias e um tapete para as crianças se sentarem a ouvir e a

³ A informação retratada tem em conta a informação recolhida através da minha observação e do Projeto Curricular de Sala (2014/2015) elaborado pela educadora cooperante.

ver histórias e a sala de atividades, onde são realizadas as propostas educativas e brincadeiras livres.

A sala de atividades do grupo encontra-se dividida em cinco áreas específicas, pelas quais as crianças se movimentam autonomamente.

A Área da Casinha, na qual as crianças exploram o jogo simbólico, através de brincadeiras de faz de conta, onde recriam experiências quotidianas. Na casinha, existe uma zona com cozinha com os respetivos utensílios, uma zona do quarto com uma cama, bonecos, entre outros objetos relacionados com o quarto. Nesta área as crianças podem brincar individualmente ou em conjunto, fazendo ações como: mexer, encher, agitar, comprar, enrolar, fechar, dobrar, vestir, despir, entre outras e imitar os membros da família em situações que tenham observado em casa ou noutro local (Post e Hohmann, 2011).

A Área dos Jogos está equipada com jogos didáticos que abordam diferentes conteúdos, os quais podem ser manipulados de múltiplas formas, na mesa. As crianças envolvem-se a montar e a desmontar coisas e a encher e a esvaziar, entre outras explorações. (Post e Hohmann, 2011).

A Área das Construções e Garagem, onde as crianças podem fazer construções com legos e blocos de madeira, jogar jogos de encaixe e brincar com carros e bonecos.

A Área da Expressão Plástica é o espaço da sala onde são realizadas atividades de expressão plástica, as quais podem ou não ser orientadas pelo(a) adulto(a). Aqui, existe uma mesa onde as crianças podem experimentar e explorar materiais, fazer desenhos e pintar de várias formas, recorrendo aos vários materiais existentes nos armários da área. Com este espaço a educadora pretende que as crianças sejam criativas e que inovem (Post e Hohmann, 2011).

A Área da Biblioteca, na qual as crianças podem observar e manusear vários livros no tapete e simular a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens. As crianças podem também ouvir histórias, inventar e contar as suas próprias histórias e interpretações das mesmas a outras crianças. Tudo isto tem um

impacto duradouro e pode fazer a diferença na vida das crianças (Post e Hohmann, 2011)⁴.

5. Metodologia utilizada pela educadora cooperante

O(A) educador(a) que seja competente promove desafios para as crianças para apoiar a iniciativa, criatividade, autonomia, autoestima e procura a independência e autoconfiança que as crianças precisam, bem como de atenção e entendimento de adultos(as) afetuosos(as) (Portugal, 2005).

A educadora cooperante não segue nenhum modelo curricular específico. Assim, a educadora para selecionar as atividades curriculares a fazer com as crianças, tem em conta a relevância social e o vínculo com as práticas sociais e significativas, grau de significância para as crianças, oportunidades com vista à construção de uma visão do mundo integrada e relacional e a possibilidade para ampliar o conhecimento da criança sobre si, sobre os(as) outros(as) e sobre o seu mundo. Depois de selecionadas as atividades a realizar, a educadora planeia as mesmas e realiza-as de acordo com o dia ou com o decorrer do dia das crianças, pois, se num determinado momento, a educadora reparar que está um bom dia para as crianças irem brincar para o exterior, a mesma adiará o que tinha planeado para outro dia e privilegiará a ida para o exterior.

Antes de a educadora dar início a alguma iniciativa planeada, conversa primeiro com as crianças acerca do que vão fazer. Quando as crianças têm dificuldades em identificar ou dizer certos aspetos que a educadora pergunta, esta ajuda-as, dizendo a primeira sílaba da palavra para que elas consigam responder ao pretendido.

Quanto à gestão do grupo, normalmente durante as atividades, a educadora pede às crianças que brinquem livremente e vai chamando uma criança de cada vez, para realizar a atividade individualmente, como por exemplo para pintar algo. Quando se trata de jogos ou histórias, estas já são realizados em grande grupo⁵.

⁴ A informação retratada tem em conta a informação recolhida através da minha observação e do Projeto Curricular de Sala (2014/2015) elaborado pela respetiva educadora.

⁵ Informação recolhida através da minha observação constante durante o estágio.

6. Entrada Progressiva na Atuação Prática

6.1. Iniciativas Pontuais Desempenhadas

Ao longo do estágio, foram várias as iniciativas desempenhadas, tanto espontâneas como planeadas.

As iniciativas espontâneas realizadas foram: diversas canções com as crianças durante as rotinas; conto de várias histórias; identificação de cores e de animais que surgiam em certas brincadeiras na sala; construções com legos utilizando peças de uma determinada cor; jogos de escondidas com um cobertor; brincadeiras de esconder uma criança atrás de mim ou com a bata e de perguntar às restantes onde estava essa mesma criança; danças com gestos ao som da música que estava a tocar na sala; um jogo de passar um coração de peluche pelas crianças, entre outras iniciativas.

As iniciativas planeadas foram de acordo com os interesses e necessidades das crianças do grupo, uma vez que as crianças tinham algumas dificuldades na identificação das cores. Deste modo, pensei e planeei iniciativas sobre as cores, para que as crianças as explorassem e dinamizei também uma história com um fantoche e vários adereços. As iniciativas planeadas (registo fotográfico no Apêndice I) que realizei com as crianças do grupo foram as seguintes: Conto da história: “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionni; “Abraços das Cores”; “Caixa das Cores”; “Caça às Cores” e Conto da história: “A Galinha Medrosa” de António Mota.

O conto da história, “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” teve como principal intuito contextualizar a temática, das cores. Para tal, iniciei a tarefa com recurso a círculos de cartolina de várias cores os quais tiveram o intuito de despertar a curiosidade das crianças e que estas identificassem as respetivas cores.

Desta forma, iniciei o conto da história, recorrendo à intervenção das crianças para identificarem as cores que apareciam na história e para terminarem algumas frases repetitivas da mesma. Durante a tarefa foi notório que existem crianças que conhecem melhor as cores do que outras.

Com esta iniciativa, percebi que não é propriamente fácil contar uma história a crianças pequenas, visto que o tempo de atenção destas é limitado. Assim, foi

necessário criar situações em que elas participassem durante a história; tornar a história interessante; adaptar a história de forma a captar a sua atenção; por vezes, adaptar o vocabulário; dar espaço para que as crianças desenvolvessem a sua imaginação, entre outros aspetos importantes. Além disso e de acordo com o que afirma Cordeiro (2007), as crianças também aprenderam com esta iniciativa a escutar, a aguardar pela sua vez, a estar atentas, concentradas e com tranquilidade e, ainda, a desenvolver a memorização, o respeito pelos(as) outros(as), a linguagem e a observação. Por fim, com esta iniciativa também foram exploradas a comunicação e a linguagem, nomeadamente, na exploração do livro com imagens, com a apreciação da história e com a ampliação de vocabulário (Post e Hohmann, 2011), a motivação para a leitura e o desenvolvimento da imaginação das crianças.

A iniciativa seguinte foi a que intitulei de “Abraços das Cores”. Nesta tarefa, era pretendido que as crianças escolhessem algumas cores para se “abraçarem” (misturarem), tal como na história contada anteriormente e assim observassem e compreendessem como se originam as cores, tal como também acontecia na história. Assim, depois de explicada a tarefa às crianças e de estas mostrarem interesse pela mesma, chamei uma criança de cada vez, onde lhe pedi que identificasse as cores das tintas que estavam na mesa (azul, amarelo e verde), escolhesse duas cores, e quando esta as escolhia eu colocava um pouco de cada tinta na mesa e pedia à criança para ajudar aquelas cores a abraçarem-se, misturando-as com as mãos e assim foi. Por fim, pedia a cada criança que identificasse a cor que surgiu com a mistura e que com essa cor fizesse um desenho livre, o qual, com uma folha por cima, ficava registado e depois afixado no placar da sala.

Ao realizar esta tarefa, obtive diversas reações: houve crianças que tiveram alguma dificuldade em identificar algumas das cores e outras não; outras que pediram mais cores para misturarem e que demonstraram um enorme contentamento ao mexer na tinta e ao ver o que acontecia, tanto que ao misturarem as tintas na mesa, paravam para olhar para as suas próprias mãos, pedindo mais cores e mais tinta, outras apenas faziam o que era pedido. Uma das crianças teve facilidade em identificar as cores, foi notório que gostou de mexer e misturar as tintas, pois não parava de o fazer e de pedir mais cores (este episódio será alvo de uma experiência-chave). Outras reações diferentes do que já foi referido foi a de outra criança, a qual

não gosta muito de mexer em tinta. Como a criança estava reticente em fazê-lo, ajudei-a através de uma brincadeira, a qual levou a criança a mexer na tinta e a gostar da tarefa, apesar da sua hesitação inicial.

Com esta iniciativa, as crianças exploraram a tinta com as mãos, desenvolveram o sentido de si próprias ao fazerem a mistura e ao explorarem a tinta sozinhas e ainda exploraram a representação criativa, quando exploraram materiais de expressão artística, nomeadamente as tintas e exploraram as cores de forma livre e de acordo com a sua imaginação e criatividade (Post e Hohmann, 2011). Esta iniciativa foi muito interessante, mesmo quando a planeei não pensei que iria ter tanta diversidade de reações, o que foi interessante de observar, de aprender e reagir perante as reações e explorações das crianças. Penso que esta tarefa foi bem-sucedida e do agrado das crianças e, pelo que pude apurar junto da educadora, também foi do seu agrado.

Outra tarefa realizada com o grupo foi a “Caixa das Cores”, a qual resultou numa caixa, dividida em várias partes e cada uma das partes tinha uma determinada cor, na qual as crianças tinham de corresponder tampas de garrafa da cor correspondente ao espaço respetivo, explorando as cores e as diversas trajetórias de contagem, tais como: contagem verbal, contagem de objetos (tampas), correspondência de um para um (correspondência de cada uma das tampas ao respetivo espaço dessa cor) e produção de pequenos conjuntos (conjuntos de tampas de diversas cores). A “Caixa das Cores” foi um elemento de enriquecimento da Área dos Jogos na sala.

A caixa foi construída por mim, através de uma caixa de cartão que dividi em cinco partes (uma para a cor amarela, outra para a azul, outra para o vermelho, outra para o verde e ainda outra parte para guardar as diversas tampas misturadas). Uma criança de cada vez pintou uma parte da caixa recorrendo ao auxílio de um pincel e decorou o seu exterior com carimbos de tampas de garrafa e por fim foi colado um papel com as palavras “Caixa das Cores” para identificar a caixa.

Depois de pintada a “Caixa das Cores”, as crianças exploraram-na. Para tal, coloquei a “Caixa das Cores” em cima da mesa e as crianças foram-se aproximando. Assim, foi pedido a cada criança que retirasse uma tampa ao acaso, identificasse a sua cor e, depois, a colocasse no respetivo espaço da mesma cor. Posteriormente, a criança passava a caixa a outra que fazia o mesmo e assim sucessivamente, até que

todas as tampas estivessem divididas pelas cores para que as crianças as agrupassem e as contassem com o meu apoio.

A maioria das crianças percebeu e correspondeu bem as cores ao espaço correto, contudo, duas crianças tiveram mais dificuldade e necessitaram de alguma ajuda. Houve uma criança que esteve bastante tempo a explorar a caixa e até queria a caixa só para si, tendo feito uma exploração diferente das já mencionadas, fazendo corresponder as tampas aos carimbos presentes na tampa da caixa.

A “Caixa das Cores” verificou-se bastante versátil, na medida em que permitiu às crianças continuarem a aprender não só as cores, mas que também tivessem uma experiência de representação criativa (ao pintarem a caixa utilizando materiais de expressão artística); desenvolvessem o sentido de si próprias (ao realizarem a iniciativa por elas próprias, ao expressarem iniciativa e ao resolverem os problemas que encontraram durante a exploração da caixa); explorassem objetos (as tampas); desenvolvessem a noção de espaço (ao colocarem as tampas dentro da caixa, encherem e esvaziarem os espaços da caixa com as tampas e ao tirarem-nas para fora). A “Caixa das Cores” possibilitou ainda promover aprendizagens no domínio da matemática acerca da noção precoce da quantidade e de número (Post e Hohmann, 2011), nomeadamente as noções que fazem parte das trajetórias de aprendizagem da contagem, já referidas no início da descrição da iniciativa.

Este jogo permitiu às crianças explorá-lo entre rotinas, em tempos de brincadeira livre, ou seja, as crianças exploravam-no, porque, naquele momento, era o que queriam fazer, o que se verificava bastantes vezes. Toda esta dinâmica me permitiu avaliar o impacto desta iniciativa nas crianças, a qual considero ter sido positiva.

A iniciativa “Caça às Cores” foi realizada com o propósito de compreender os conhecimentos obtidos pelas crianças nas iniciativas anteriores e de voltar a explorar as cores, mas, desta vez, através de um jogo fora da sala, no parque exterior, proporcionando expressão físico-motora.

No jogo foi pretendido que as crianças circulassem pelo espaço ao som de música, a qual era parada propositadamente, para mostrar um quadrado de uma determinada cor que as crianças teriam de identificar e de seguida dirigirem-se para o interior de um arco dessa mesma cor.

No entanto, ao realizar esta iniciativa, houve diversas alterações, a primeira foi o local, pois como estava a chover muito no exterior, o jogo teve de ser realizado na sala e, assim, o espaço tornou-se bastante mais reduzido para o efeito, outra alteração foi a própria dinâmica do jogo, pois a maioria das crianças teve dificuldade em perceber que tinha de ir para dentro do arco, por isso, alterei o jogo: em vez de pedir às crianças para se colocarem dentro dos arcos, solicitei-lhes que me dessem os arcos da cor correspondente ao quadrado. Deste modo, o jogo já correu melhor e as crianças deram os arcos da cor respetiva, verificando-se que a maioria das crianças teve facilidade em identificar as cores e em dar os arcos corretos. Por fim e depois de todos estes percalços e alterações, as crianças fizeram o jogo normalmente e penso que gostaram do mesmo. Ficou provado que as crianças reconhecem cada vez melhor as cores. Durante esta iniciativa foi necessário refletir na ação, o que fiz no decurso da mesma, sem a interromper, embora com alguns instantes de distanciamento, reformulei-a e reestruturei-a (Alarcão, 2003), pois as crianças não estavam a corresponder e a compreender a iniciativa como a tinha planeado inicialmente. Assim, reformulei a iniciativa enquanto estava a executá-la, passando a pedir às crianças para me darem os arcos da cor pretendida em vez de irem para o interior dos mesmos. Como tal, consegui que a iniciativa passasse a fazer mais sentido para as crianças e fosse do agrado das mesmas, o que me levou a ter de imediato uma capacidade para refletir na ação e alterar a iniciativa no momento concreto.

Por fim, resta referir que as crianças, além de explorarem as cores, também adquiriram noções de movimento (andar, deslocar, movimentar objetos-arcos), noções de espaço (explorar e verificar a localização dos objetos-arcos) (Post e Hohmann, 2011) e praticar expressão físico-motora.

A última iniciativa planeada que foi realizada foi a dinamização da história “A Galinha Medrosa” de António Mota com recurso a um fantoche (da personagem da galinha). Desta forma, durante o conto da história era pretendido que as crianças não só a ouvissem, mas também participassem nela, imitando o som dos animais, completando algumas “falas” repetitivas das personagens e que ao longo da mesma, identificassem os animais da história e colocassem imagens dos mesmos num placar, à medida que estes iam surgindo na história. Por fim, esta interação com as crianças

permitiu-me, através do fantoche, explicar às crianças que não iria estar tanto tempo com elas como até àquele momento, mas que iria visitá-las e fiz uma pequena avaliação do estágio.

Com esta iniciativa, foram exploradas a comunicação e a linguagem, principalmente, através da exploração da história com as imagens e o fantoche. Foram, igualmente, exploradas a apreciação da história e a ampliação do vocabulário, o sentido de si próprio, quando as crianças participaram na história, tanto no conto, como ao colocar as imagens dos animais no placar e ao imitar o seu som. Também foi explorada a noção de espaço, quando as crianças colocavam e exploravam as imagens dos animais no placar e quando reparavam na localização das mesmas. Pretendeu-se, ainda, a estimulação da exploração dos objetos, neste caso das imagens e do fantoche com as mãos, ouvidos e olhos (Post e Hohmann, 2011). Esta iniciativa também contribuiu para a motivação emergente da leitura e o desenvolvimento da imaginação.

Capítulo II - Estágio em Jardim de Infância

Segundo a Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças dos 3 anos até à idade de entrada no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa, na medida em que compete primeiramente às famílias a educação dos(as) seus(suas) filhos(as).

1. Caracterização Geral da Instituição

O meio institucional tem um papel importante na educação das crianças. Este constitui um espaço educativo alargado, que possibilita diversas interações, nomeadamente entre crianças, entre grupos de crianças e entre crianças e adultos(as) da instituição (Ministério da Educação, 1997).

O jardim de infância onde decorreu o estágio localiza-se no distrito e concelho de Coimbra. Este jardim de infância pertence à rede pública do Ministério de Educação e está integrado num Agrupamento de Escolas.

O jardim de infância mencionado localiza-se apenas num edifício, onde há somente um grupo heterogéneo de dezoito crianças, o qual conta, na componente letiva, com a presença permanente de uma Educadora de Infância e de uma auxiliar de ação educativa⁶.

2. Caracterização do Grupo

Num grupo, é necessário que as crianças sejam capazes de se integrar no quotidiano do mesmo, tendo em conta a capacidade de ligação a outros(as), assente no sentimento de respeito e compreensão recíproca, conjugando-se as necessidades individuais com as dos(as) outros(as), possibilitando o desenvolvimento de comportamentos de cooperação. Estes subentendem a adoção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diversos papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida comuns (Portugal e Laevers, 2010).

O estágio foi realizado com um grupo heterogéneo, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Este grupo é constituído por dezoito

⁶ Informação recolhida através do Projeto Educativo (2013/2016) do agrupamento e do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015).

crianças, cinco das quais são meninas e treze são meninos. Quanto às idades das crianças, apenas uma criança tem 3 anos, nove crianças têm 4 anos e oito crianças têm 5 anos de idade (idades relativas a 31 de dezembro de 2014).

É importante salientar que três crianças do grupo estão referenciadas como tendo NEE de carácter permanente. Desta forma, uma destas crianças tem antecedentes de tumor intramedular, estando atualmente estabilizada esta situação, uma vez que foi intervencionada cirurgicamente. Como tal, esta criança atualmente tem dificuldades no domínio da saúde física⁷. Outra destas crianças tem um diagnóstico provável de Neurofibromatose hereditária, tendo dificuldades no domínio mental, mais concretamente na comunicação e fala⁸. Por fim, a outra criança que foi mencionada como tendo NEE tem um comportamento de oposição e Síndrome de Pica, tendo sido apontadas dificuldades no domínio mental, nomeadamente ao nível emocional e da personalidade e no domínio psicossocial⁹. Posto isto, cada uma destas crianças é acompanhada regularmente por uma professora de educação especial e por uma psicóloga do Serviços de Psicologia e Orientação. Foram tomadas várias medidas/estratégias, como um grupo reduzido, de forma a permitir que a educadora apoie estas crianças na realização das suas atividades; terapia ocupacional e acompanhamento permanente e individualizado na execução das suas tarefas.

A residência das crianças do grupo localiza-se na cidade de Coimbra e arredores da mesma. As famílias das crianças têm um nível socioeconómico que varia entre o médio e o alto. Quanto às habilitações literárias dos pais, na sua grande maioria, ronda entre a licenciatura e o doutoramento, porém há alguns pais com habilitações literárias mais baixas, e as suas profissões são diversas, relacionadas com o comércio, os serviços e o ensino.

A educadora do grupo considera que quase todas as crianças do grupo são autónomas, embora existam ainda algumas dificuldades a este nível, durante a alimentação e higiene pessoal.

⁷ Esta informação está de acordo com os relatórios presentes no Processo Individual desta Criança.

⁸ Esta informação está de acordo com os relatórios presentes no Processo Individual desta Criança.

⁹ Esta informação está de acordo com os relatórios presentes no Processo Individual desta Criança.

Na sala de atividades as crianças frequentam as diversas áreas da mesma, gostam de ouvir histórias, de cantar, de jogos, da dinâmica de grupo, de movimentos e de realizar outras atividades.

Quanto ao nível de desempenho plástico e gráfico do grupo, a educadora cooperante considera que seja razoável, excetuando algumas das crianças mais novas, sendo que as crianças tendem a apresentar motivação e interesse por esta área. A maioria das crianças conhece as cores e faz esboços da figura humana com cabeça, tronco e membros. As crianças também gostam de pintar com tintas, recortar, colar, modelar, sendo as mesmas recetivas à maioria das atividades propostas.

Quanto à linguagem expressiva e compreensiva, a educadora verifica que a maioria das crianças entende as mensagens sem dificuldades e expressam-se de forma perceptível com vocabulário adequado para a sua faixa etária, excetuando uma das crianças com NEE, como já foi mencionado.

Segundo a educadora as crianças demonstram um desenvolvimento da motricidade global adequado à idade. As crianças gostam bastante de atividades de expressão motora e de brincar ao ar livre de forma a explorar as suas capacidades motoras e de socialização¹⁰.

Tendo em consideração o Sistema de Acompanhamento das Crianças e a ficha 1g que preenchi e analisei (presente no Apêndice II) de acordo com os dados obtidos durante o estágio, resta-me acrescentar que de uma forma geral a maioria das crianças do grupo tem um nível alto de bem-estar o que significa que evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade e que os momentos de bem-estar tendem a superar os de desconforto (Portugal e Laevers, 2010). Quanto aos níveis de implicação, a maioria das crianças está no nível médio ou alto. No caso das crianças que estão no nível médio estas demonstram estar muitas vezes envolvidas nas várias atividades, mas raramente se verifica “intensidade”. No entanto também há bastantes crianças que se encontram num nível alto, ou seja, desempenham atividades com momentos intensos, pois muitas vezes são visíveis sinais de implicação (Portugal e Laevers, 2010).

¹⁰ Esta informação está de acordo com a minha observação e com a informação consultada no Projeto Curricular de Grupo (2014/2015) elaborado pela educadora.

Importa salientar que um grupo heterogéneo de crianças representa uma micro sociedade, o que promove uma comunidade intelectual mais rica para as crianças. Assim, remove obstáculos de idade, possibilitando que as crianças mais velhas atuem enquanto tutoras das mais novas (Spodek e Saracho, 1998). Desta forma, perante o grupo heterogéneo mencionado, importa reconhecer que as crianças pertencentes ao mesmo, não são todas iguais, pois não têm as mesmas idades e cada criança tem características próprias, visto que possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Como tal, todas as crianças aprendem melhor quando os(as) educadores(as) respeitam a sua individualidade e têm em conta as suas diferenças (Grave-Resendes e Soares, 2002). Assim, o(a) educador(a) não pode julgar o grupo pela maioria, pois neste caso estará a negligenciar as outras crianças. Desta forma, há que caminhar num sentido em que os processos pedagógicos se adequem à diversidade das crianças, o que implica alguns percursos diferenciados (Pires, 2001), desviando-se de educar todas as crianças como sendo uma só, ou seja, utilizando estratégias de diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007).

3. Organização do Tempo

O tempo na Educação de Infância demonstra a organização do dia e da semana numa rotina diária, de modo a respeitar os ritmos das crianças, ter em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens para incluir uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011a).

A rotina diária dá às crianças uma sequência dos acontecimentos que elas podem seguir e entender, e permite aos(as) adultos(as) organizarem o tempo com as crianças de forma, a permitirem-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras. Assim, a rotina permite às crianças aceder a tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann e Weikart, 2011).

Desta forma, o tempo pedagógico precisa de ser criticamente refletido, partindo das aprendizagens experienciais das crianças e dos(as) educadores(as), de forma a abranger as diversas finalidades, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais e as diversas culturas (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011a).

Quanto ao jardim de infância onde decorreu o estágio, este funciona das 8h às 18h30, sendo que a CL funciona das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30 e a CAF funciona das 8h00 às 9h00, das 12h30 às 14h00 e das 15h30 às 18h30.

Posto isto, para o grupo deste jardim de infância, as rotinas também são importantes. Como tal, a CL do dia das crianças está organizado da seguinte forma:

Quadro 2 - Rotina Diária do Grupo

Rotina Diária do Grupo	
9h00 às 10h30	Acolhimento: Reunião de grupo para a rotina diária do acolhimento, momento de jogo, dinâmica de grupo e higiene;
10h30 às 10h45	Momento do lanche da manhã no refeitório;
10h45 às 12h30	Atividades livres no espaço exterior, desenvolvimento de atividades em grande grupo, em pares, pequeno grupo ou individualmente, atividades nas diversas áreas da sala, arrumação da sala e atividades de relaxamento, tais como conversas, canções, jogos entre outras atividades;
12h30 às 14h00	Almoço;
14h00 às 15h00	Momento da história, lançamento de atividades ou continuação das atividades do período da manhã e arrumação da sala;
15h00 às 15h30	Revisão/ Avaliação das atividades do dia em grande grupo, atividades de relaxamento no espaço do grupo, tais como conversas, canções, jogos entre outras atividades e por fim o momento de higiene.

Importa salientar que a rotina diária mencionada é flexível, dependendo de diversos aspetos como as atividades que estão a ser realizadas, o tempo atmosférico,

os interesses espontâneos e/ou demonstrados pelas crianças, bem como as suas necessidades.

Fora desta rotina, as crianças têm outras atividades durante a componente letiva, tais como a Expressão Motora, às segundas-feiras das 11h00 às 11h45; Expressão Musical, às quintas-feiras, das 9h00 às 10h00, dinamizadas por docentes do agrupamento e ainda Atividades de Motricidade Infantil, proporcionadas na Escola Superior de Educação de Coimbra, às terças-feiras das 10h30 às 11h30, dinamizadas por alunos(as) do curso de Desporto e Lazer e pelo Diretor Rui Mendes.

Depois das 15h30 às 18h30 são dinamizadas atividades pelas auxiliares na CAF. No entanto, algumas das crianças, às quartas-feiras têm Inglês às 15h30 e Ballet às 17h00 e às sextas-feiras têm Natação às 15h30¹¹.

4. Organização do Espaço

O espaço deve ser aberto às vivências e interesses das crianças, bem como às comunidades. O(A) educador(a) deve procurar que o espaço seja organizado e flexível, diversificado, seguro, atraente, ético, afável, lúdico e cultural. Deseja-se que o espaço seja um sítio de encontro, para se estar, para acolher, para abrigar e para aprender. O espaço das crianças deve ser pensado como um lugar para cada uma delas e para o grupo, onde possam brincar, realizar atividades e descansar. Este lugar recebe diversos ritmos, identidades e culturas diferentes, mas espera-se essencialmente que seja um local de escuta de cada criança enquanto ser individual e do grupo, num espaço calmo, afável e transparente (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011b).

No que diz respeito ao espaço do grupo de crianças do jardim de infância onde ocorreu o estágio, encontram-se ao seu dispor os seguintes espaços: refeitório, onde as crianças almoçam, lancham e por vezes realizam atividades de culinária; casa de banho, para realizar os momentos de higiene; sala da CAF, onde se realizam atividades de grande grupo desenvolvidas pelas auxiliares da CAF; espaço exterior, o qual tem diversas árvores, um coreto, vários jardins, um parque com escorrega, arcos, bolas, entre outros materiais e recentemente uma horta, este espaço é bastante

¹¹ A informação contida neste ponto, está de acordo com a minha observação e com a informação consultada no Projeto Curricular de Grupo (2014/2015) elaborado pela educadora cooperante.

amplo e com boas condições, oferecendo possibilidades de exploração, bem como as relativas aprendizagens com o meio ambiente (Hohmann e Weikart, 2011) e sala de atividades, onde são realizadas as propostas educativas e brincadeiras livres.

A sala de atividades está organizada por áreas e materiais, sendo esta a primeira forma de intervenção do(a) educador(a), de modo a possibilitar à criança experienciar o mundo de vários ângulos e a fazer uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011b). Deste modo, a sala de atividades do grupo encontra-se dividida em várias áreas específicas, pelas quais as crianças se movimentam autonomamente.

A Área da Casinha das Bonecas (grande e pequena) é a área onde as crianças exploram o jogo simbólico, através de brincadeiras de faz de conta, onde recriam experiências quotidianas. Na casinha (grande), existe uma zona com cozinha, a qual contém os respetivos utensílios, uma mesa com cadeiras, uma cama e um carrinho com bonecos. Na casinha (pequena), existem armários com roupas para os bonecos, utensílios de beleza como espelho e secador, uma mala de médico(a) entre outros brinquedos. Esta área sofreu uma alteração durante o estágio com o acréscimo de um fantocheiro e dos respetivos fantoches, elaborados pelas crianças numa das atividades desenvolvidas ao longo do projeto desenvolvido com o apoio das estagiárias. Nesta área as crianças podem brincar individualmente ou em conjunto, fazendo ações como: mexer, encher, agitar, misturar, enrolar, fechar, dobrar, entre outras. As crianças nesta área também tendem a imitar vários familiares em situações que tenham observado em casa ou noutro local ou outras situações que experienciaram ou que ouviram falar (Hohmann e Weikart, 2011).

A Área dos Jogos (no chão e na mesa), na qual as crianças podem escolher jogos, os quais estão disponíveis e ao alcance das crianças num armário e posteriormente jogá-los numa mesa ou no tapete da sala. Assim, neste local, as crianças podem fazer construções com legos, manipular jogos e puzzles sozinhas ou perto umas das outras, de modo a expandir as suas competências (Hohmann e Weikart, 2011).

A Área do Quadro de Escrever onde existem dois quadros brancos, um pequeno e um grande, com canetas adequadas aos mesmos. Desta forma, as crianças podem desenhar letras, escrever o seu nome, entre outras tarefas ligada à abordagem à

escrita. Embora, as crianças em idade pré-escolar “escrevam” normalmente utilizando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez da escrita convencional, sendo importante que as crianças se manifestem desta forma, pois este tipo de experiência marca o início da leitura e da escrita (Hohmann e Weikart, 2011).

A Área dos Desenhos da qual faz parte o mesmo quadro branco grande que foi mencionado na Área do Quadro de Escrever, mas nesta área este quadro tem a funcionalidade de permitir às crianças fazerem desenhos livremente ou de forma orientada. Desta forma, quando a criança desenha livremente, faz uma recriação completa e livre e altamente subjetiva, desenhando o que deseja, não tendo qualquer limite nos temas, ao contrário do que acontece quando o desenho é realizado de forma orientada, com um tema proposto (Homem, Gomes, e Montalvão, 2009).

A Área da Plasticina que é composta por uma mesa redonda, onde as crianças podem modelar plasticina. Pois ao manipularem plasticina, estas são convidadas a uma “explosão” de criatividade, em que o mundo pode florescer nas suas mãos e adquirir competências de desenvolvimento motor, como a motricidade fina e grossa. A manipulação livre da plasticina possibilita que a criança, de modo autónomo e criativo, ultrapasse obstáculos, inove, explore e aprenda (Homem, Gomes, e Montalvão, 2009).

A Área dos Carrinhos onde as crianças podem brincar com diversos carros e uma garagem. Os carrinhos de brincar devem também assemelhar-se aos que possam ser encontrados na área geográfica da comunidade de pertença das crianças do grupo (Hohmann e Weikart, 2011).

A Área da Conversa é constituída pelo tapete e pela mesa retangular da sala, onde a educadora, conversa com as crianças e realiza atividades em grande grupo. Esta área tem o propósito de ser um local de acolhimento, reencontro, de comunicação, de transição, de bem-estar relacional e comunicacional (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011a).

A Área dos Livros foi remodelada durante o estágio, por uma mãe de uma criança, que é bibliotecária. Assim, nesta área atualmente constam livros, os quais estão arrumados em caixas diferenciadas através da cor e de imagens que indicam o assunto dos mesmos e os próprios livros têm um quadrado de uma determinada cor que indicam a cor da caixa e assunto a que pertencem. Além das caixas, cada criança

têm um cartão de biblioteca com a sua fotografia e nome, para que o coloque na caixa de onde retira o livro que pretende explorar, quando estiver nesta área. Desta forma, nesta área as crianças podem ouvir histórias, inventar e contar as suas próprias histórias e interpretações das mesmas a outras crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

No decorrer do estágio foi criada a Área do Computador e a Área da Pintura. A Área do Computador foi criada com o intuito de permitir às crianças pesquisarem na internet, jogarem jogos, visionarem vídeos, entre outros aspetos. Esta área permite às crianças explorarem muitos programas de computador, os quais possibilitam-lhes desenhar, construir máscaras e joias, realizar jogos de adequação, comparação, contagem e memória, efetuarem padrões, fazerem experiências com letras e escreverem as suas próprias histórias (Hohmann e Weikart, 2011). A Área da Pintura é um espaço da sala onde as crianças podem realizar diversas pinturas livremente, com pincéis e tintas ou marcadores, num cavalete onde as crianças podem colocar uma folha de papel e assim explorarem a sua criatividade. As tintas e os pincéis são essenciais para as crianças, pois estes auxiliam-nas a ver, representar, criar, narrar, aprender a organizar-se, a viver em relação e a aprender em cooperação (Oliveira-Formosinho e de Andrade, 2011b).

Segundo a educadora esta organização é flexível, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, pelo que a mesma prevê que se vá adaptando ao grupo e à sua evolução ao longo do ano letivo. Desta forma, esta organização da sala possibilita a atividade orientada e livre, propiciando o desenvolvimento da autonomia e responder aos critérios educativos e lúdicos¹².

5. Metodologia utilizada pela educadora cooperante

A educadora cooperante segue vários modelos curriculares e metodologias: Pedagogia de Trabalho de Projeto; Movimento Escola Moderna e High-Scope.

A educadora utiliza a Pedagogia de Trabalho de Projeto na medida em que privilegia a iniciativa e o interesse das crianças como ponto de partida da prática pedagógica, sendo as crianças o centro do desenvolvimento, enquanto coautoras do

¹² A informação contida na Organização do Espaço está de acordo com a minha observação, com a informação consultada no Projeto Curricular de Grupo (2014/2015) elaborado pela educadora e com a revisão da literatura apoiada nos autores mencionados.

percurso curricular. Desta forma, a educadora tenta estabelecer um fio condutor a toda a prática pedagógica, desenvolvendo pequenos projetos/temáticas aglutinadoras. Importa referir que a Pedagogia de Trabalho de Projeto é uma forma de ensino e de aprendizagem, que pode ser usada no desenvolvimento de modelos, assente numa visão holística e ativa da criança e do(a) educador(a). Desta forma, é valorizada a experimentação, a criação de situações favoráveis à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e possibilitando a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia, permitindo à criança construir uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas (Marchão, 2012).

A educadora cooperante também utiliza o Movimento Escola Moderna, uma vez que dá uma tónica aos momentos de planeamento, ação, registo e avaliação com e pelas crianças e ainda salienta a escrita e a utilização de quadros de registo de monitorização e regulação. Convém mencionar, que este modelo curricular visa um espaço de início das práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, tendo em conta a negociação progressiva, desde o planeamento até à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação, sendo a avaliação integrada no próprio processo de desenvolvimento da educação, tendo em vista a reflexão (Niza, 2013).

Em último, a educadora utiliza o modelo High-Scope na forma como organiza o ambiente educativo, tendo em conta as áreas definidas e o respetivo material diversificado e estimulante na sala de atividades, onde as crianças agem enquanto construtoras do seu desenvolvimento. A organização das salas de Educação de Infância, tendo em conta o modelo High-Scope, seguem uma orientação construtivista, onde usualmente há áreas diversificadas de atividade para possibilitar as diversas aprendizagens curriculares. Assim, esta forma de organizar a sala é uma necessidade imprescindível para a vida em grupo e contém mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Segundo a educadora cooperante, são conciliados estes modelos curriculares, com a Pedagogia de Trabalho de Projeto, a Pedagogia por objetivos e de situação, tendo em conta o que vai sendo proposto pelas crianças ao longo do ano letivo.

A educadora dá uma resposta diferenciada a cada uma das crianças, através de uma pedagogia diferenciada, numa perspetiva de “escola inclusiva”.

Resta mencionar, que para realizar uma atividade planeada com as crianças, a educadora, conversa primeiro com elas acerca do que vão fazer. Ao dinamizar as atividades, a educadora normalmente fá-lo em grande grupo, para que as crianças façam a atividade todas ao mesmo tempo, como é o caso do conto de uma história, da realização de um desenho ou de uma atividade de culinária. No entanto, por vezes, a educadora também realiza atividades com as crianças em pequenos grupos ou individualmente¹³, como por exemplo quando estas realizam pinturas.

6. Entrada Progressiva na Atuação Prática

A Entrada Progressiva na Atuação Prática consistiu em atividades pontuais espontâneas e planeadas, porém importa salientar que houve cooperação da minha parte em todas as atividades planeadas pela educadora, enriquecendo as mesmas com ideias e colaborando na sua realização. Neste ponto também é relatado de forma reflexiva o projeto: “A Horta Viçosa”, desempenhado pelas crianças com o meu apoio e da minha colega, de acordo com a Pedagogia de Trabalho de Projeto.

6.1. Atividades Pontuais Desempenhadas

Ao longo do estágio, foram várias as atividades espontâneas realizadas, entre as quais: canto de diversas canções, jogos infantis no exterior, jogos manipulativos no interior, dinamização das tabelas das presenças, do tempo e o calendário, entre outras atividades.

As atividades planeadas foram de acordo com os interesses das crianças do grupo pela temática do Projeto Curricular de Grupo: “O Sistema Solar”. Desta forma, pensei e planei duas atividades sobre a Lua (“A Que Sabe a Lua?” e “As Doces Fases da Lua”), visto esta ainda não ter sido muito explorada neste projeto e ainda uma visita ao planetário do Exploratório D. Henrique, em Coimbra (registo fotográfico no Apêndice III).

¹³ Além da revisão da literatura apresentada esta informação está de acordo com a minha observação e com o Projeto Curricular de Grupo (2014/2015), elaborado pela educadora.

A atividade “A Que Sabe a Lua?” foi iniciada através da capa do livro “A Que Sabe a Lua?” de Michael Grejniec e do título da mesma, de modo a suscitar a curiosidade das crianças perante a mesma. Deste modo, estabeleci um diálogo com as crianças acerca do que imaginavam que iria acontecer na história, através das ilustrações da capa e do que lhes suscitava o título da história. De seguida, contei a história, recorrendo ao livro, mais concretamente às suas ilustrações e à intervenção das crianças, de modo a que estas adivinhassem que personagem iria surgir na história, para ajudar a personagem anterior, sendo que através das ilustrações do livro e da história, as crianças adivinharam essas personagens e disseram algumas frases repetitivas da história.

Posteriormente, houve um diálogo com as crianças sobre a história e foram distribuídos pedaços de bolachas semelhantes à Lua para que as crianças comessem e dissessem a que lhes soube a Lua, sendo que algumas crianças disseram o sabor da própria bolacha, enquanto outras fantasiaram e disseram algo de que elas gostam muito.

Mais tarde, as crianças em grupos de dois elementos desenharam uma personagem da história. De seguida, as crianças recontaram a história afixando num placar os animais desenhados de acordo com a sucessão dos animais na história.

Com esta atividade, percebi que não é fácil contar uma história e cativar as crianças para a mesma, mesmo em Educação Pré-Escolar. No entanto, à medida que ia contando, considero que fui conseguindo cativar a atenção, ou pelo menos grande parte dela, e a participação das crianças. Além disso, e de acordo com o que afirma Cordeiro (2007), as crianças também aprenderam com esta atividade a escutar, a estar atentas, concentradas e com tranquilidade e, ainda, a desenvolverem a memorização, o respeito pelos(as) outros(as), a linguagem e a observação.

Relativamente a esta atividade foram desenvolvidas a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a exploração da linguagem, e literacia através da audição, análise e apreciação da história; ampliação do vocabulário das crianças; motivação emergente da leitura e o desenvolvimento da imaginação. Além do domínio já mencionado, foi explorado o Domínio das Expressões, mais concretamente, a Expressão Plástica, com a representação criativa através do desenho e da pintura e a relação das imagens dos

desenhos realizados para o reconto da história (Ministério da Educação, 1997; Hohmann e Weikart, 2011). E ainda, a exploração do Espaço, na medida em que as crianças colocaram os animais que desenharam, num determinado espaço e numa determinada ordem (Hohmann e Weikart, 2011).

A atividade “As Doces Fases da Lua” focou essencialmente as diversas fases da Lua, visto considerar que as crianças ainda não tinham adquirido muitos conhecimentos acerca das mesmas e esta ser uma curiosidade delas.

Esta atividade foi iniciada através da contra capa e da capa do livro “A Que Sabe a Lua?”, utilizado na atividade anterior, de modo a perceber os conhecimentos prévios, interesses e curiosidades das crianças acerca das fases da Lua, uma vez que na capa consta uma ilustração da Lua cheia e na contra capa a Lua quarto-minguante. Como tal, visto que as crianças demonstraram interesse pela atividade, prossegui com a mesma e como forma das crianças entenderem qual a razão de não verem a Lua da mesma forma todas as noites, foi realizada uma experiência. Esta experiência consistiu na utilização de uma representação do planeta Terra e da Lua e de uma lanterna para simbolizar a luz do Sol. Assim, uma criança segurou a representação do planeta Terra, outra incidiu com a lanterna na mesma, enquanto outra pessoa fez a representação da Lua rodar à volta da Terra, parando, por vezes, para que as crianças vissem como incide a luz na Lua e como conseguimos vê-la da Terra. Deste modo, demonstrou-se que este acontecimento dá origem às várias fases da Lua e comparando o que viam na experiência, com diversas imagens das várias fases da Lua as crianças entenderam que podem ver a Lua de várias formas (fases) diferentes.

Posteriormente, as crianças, em grupos de dois elementos, representaram as fases da Lua que visionaram na experiência, através de bolachas “Oreo”, recorrendo às imagens que tinham visionado anteriormente. Para serem distribuídas as bolachas necessárias à realização da tarefa foi perguntado às crianças de quantas bolachas inteiras necessitava cada grupo para a tarefa e quantas crianças continha cada grupo. Como tal, foram distribuídas as quatro bolachas por grupo. Assim, as crianças representaram as quatro fases da Lua com as bolachas referidas e, por vezes, com o auxílio dos(as) adultos(as), quando tinham dificuldades ou dúvidas. De seguida, as crianças desenharam essa mesma representação, com a finalidade de documentarem

a atividade, uma vez que no fim desta iriam comer as bolachas. No final, foi estabelecido um diálogo com as crianças acerca da atividade realizada e das aprendizagens adquiridas com a mesma, como forma de avaliar a atividade.

Esta atividade permitiu-me compreender que é preciso deixar as crianças explorarem bastante os materiais, neste caso, as bolachas, pois as crianças estavam bastante entusiasmadas com as mesmas e com o facto de as irem comer. Como tal, foi necessário deixá-las provar um pedaço e explicar-lhes que as iriam comer no final da atividade.

Com esta atividade, as crianças exploraram a Área do Conhecimento do Mundo, através da representação criativa, construindo reproduções das fases da Lua com bolachas; a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, uma vez que se continuou a explorar a história contada anteriormente e o Domínio da Matemática, através da contagem das bolachas que cada grupo precisou para representar as fases da Lua e da posterior divisão equitativa das mesmas pelas crianças para que no fim da atividade, todas pudessem comer o mesmo número de bolachas (Ministério da Educação, 1997; Hohmann e Weikart, 2011).

A última atividade foi a visita ao Exploratório D. Henrique, em Coimbra, a qual foi planeada com intuito de contribuir para o tópico do Projeto Curricular de Grupo que as crianças estavam a desenvolver naquele momento. Uma vez que este projeto foi uma constante fonte de curiosidades e de interesses, considerei que as crianças poderiam enriquecer os seus conhecimentos, colmatar algumas das suas curiosidades e aproveitar para experienciarem algo diferente e muito próximo do contexto real. Deste modo, marquei uma visita à exposição “O Caminho das Estrelas”, da qual fez parte uma visita ao planetário com uma sessão de astronomia e a exploração de algumas experiências da exposição permanente sobre luz, som, espelhos e sombras.

Desta forma, no dia anterior à visita foi realizada uma conversa com as crianças, acerca do que iam ver no Exploratório, como forma das crianças compreenderem o que podiam esperar da visita.

Na visita as crianças foram ao planetário onde visionaram estrelas, constelações e souberam mais acerca das mesmas, observaram como são os movimentos da Terra através de uma representação, visionaram como a Lua gira à volta da Terra e como

surgem as várias fases da Lua, entre outros aspetos relacionados com o Sistema Solar. Ao longo da sessão, as crianças interagiam com a monitora quando esta solicitava e colocaram dúvidas, havendo várias crianças a querer participar.

Posteriormente, as crianças do grupo foram divididas em dois grupos, com um(a) monitor(a) cada e visitaram a exposição permanente acerca da luz, espelhos, som e sombras, onde puderam explorar diversas experiências científicas com o apoio do(a) monitor(a). Durante a visita e tendo em conta o grupo que acompanhei, verifiquei que as crianças estavam muito entusiasmadas, envolvidas e alegres ao explorarem as experiências, tal como aconteceu anteriormente na sessão do planetário.

Depois da visita conversei com as crianças e perguntei-lhes como queriam registar ou representar o que mais gostaram de ver durante a visita, sendo que as crianças escolheram a plasticina e cada uma representou com plasticina o que mais gostou. Um(a)s representaram uma dada experiência, outras representaram o planetário. Como forma de guardar este registo e de documentar esta atividade no dossiê individual, foram tiradas fotografias ao que as crianças produziram em plasticina e no dossiê de cada criança foi colocada a fotografia, com uma breve explicação da atividade e identificação do que a criança modelou.

Com esta atividade, aprendi como preparar uma visita, bem como todo o processo que a mesma implica, desde agendá-la, tratar do transporte, redigir a autorização para os pais, preparar a visita com as crianças, para que estas saibam o que podem encontrar, até ao registo da visita.

Esta visita englobou diversas aprendizagens relacionadas com as diversas áreas de conteúdo, como a Área do Conhecimento do Mundo, ao explorarem e conhecerem o Sistema Solar e experienciarem uma sessão no planetário; a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio das Expressões - Expressão Plástica, permitindo que as crianças fizessem uma representação criativa do que mais gostaram na visita e, ainda, a Área de Formação Pessoal e Social (iniciativa e relações interpessoais), uma vez que permitiu às crianças fazerem e expressarem as suas escolhas, planos e decisões e responsabilizarem-se pelas suas próprias necessidades (Ministério da Educação, 1997; Hohmann e Weikart, 2011).

6.2. Implementação do Projeto: “A Horta Viçosa”

O projeto “A Horta Viçosa” (registo fotográfico no Apêndice IV) foi realizado segundo a Pedagogia de Trabalho de Projeto. Assim, antes de retratar a Pedagogia de Trabalho de Projeto, importa salientar que um projeto é um estudo em profundidade de um dado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (Katz e Chard, 1997), pressupondo uma implicação de todos os intervenientes (Ministério da Educação, 1998). A Pedagogia de Trabalho de Projeto é uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses da criança, às finalidades e competências definidas como desejáveis para as crianças.

A Pedagogia de Trabalho de Projeto, tem como referências incontornáveis, John Dewey e William Hilpatrik (Gambôa, 2011). Esta pedagogia deseja cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto ativação dos saberes e das competências da sensibilidade estética, emocional e moral. Dirige-se à mente total e vasta da criança, enquanto ela tenta dar sentido às suas experiências. Deste modo, a criança é incentivada a colocar questões, resolver acontecimentos problemáticos e a ampliar a sua consciência de fenómenos significativos em seu redor, possibilitando, assim, aprendizagens significativas para os intervenientes. Assim, a Pedagogia de Trabalho de Projeto pretende dar sentido à atividade da criança, envolvendo-a de forma voluntária e pessoal, num procedimento que esta vai avançando, projetando no tempo a sua ação futura. Desta forma, nesta pedagogia, o currículo está centrado na criança enquanto co construtora de conhecimentos, no(a) adulto(a) e no contexto, integrando a criança, na sua rede de interações, das quais fazem parte a família, o(a) educador(a) e o seu contexto, numa perspetiva integradora. Contemplando uma multiplicidade de níveis a que se efetua o desenvolvimento da criança. Importa agora referir que para desenvolver um projeto, de acordo com a Pedagogia de Trabalho de Projeto, importa percorrer quatro fases vitais: definição do problema (Fase 1); planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase 2); execução (Fase 3) e divulgação/avaliação (Fase 4), sendo que estas fases estão interligadas. Como tal, a Pedagogia de Trabalho de Projeto envolve flexibilidade, inflexões e alterações e reformulações ao longo do processo (Ministério da Educação, 1998).

Fase 1: Definição do Problema

O projeto “A Horta Viçosa” foi despoletado durante uma conversa com as crianças a qual teve como intuito, tal como menciona Vasconcelos, *et al.* (n.d.), enunciar o problema ou as questões a investigar, definir as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Assim, surgiram bastantes propostas e as crianças votaram nas que mais gostavam, tendo ficado as seguintes questões: “Como surgiu a luz?”, “Como se faz uma horta?”, “Para que servem os espantalhos?”. Deste modo, as crianças procederam novamente a uma votação para perceber que sugestão agradava a mais crianças, sendo que as votações foram muito próximas, porém houve uma criança que fez uma sugestão: “E se juntássemos essas ideias?” com a qual a maioria das crianças concordou. Como tal, as crianças procuraram interligar os tópicos luz, espantalhos e horta, elaborando mais questões acerca do que pretendiam descobrir durante o projeto, resultando assim as seguintes questões: “Como crescem as plantas?”, “Como crescem os legumes na horta?”, “O que é a horta?”, “Para que serve a horta?”, “Como se faz uma horta?”, “Como se plantam os legumes?”, “Por que é que há espantalhos na horta?”, “Será que as plantas crescem com luz?”, “Será que as plantas crescem com água?”.

Desta forma, as crianças partilharam conhecimentos acerca do tópico a investigar ao conversarem em grande grupo e ao esquematizarem as ideias com o auxílio do(a) adulto(a), o(a) qual pode apoiá-las na conceção da “teia” ou “rede” de ideias acerca do que já sabem e do que pretendem saber (Vasconcelos, *et al.*, n.d.) (Ministério da Educação, 1998). Assim, nesta fase o meu papel e o da minha colega enquanto futuras educadoras foi determinante, ao escutar as sugestões das crianças e apoiá-las na reformulação das ideias, auxiliar na manutenção do diálogo e discussão, garantir a complexidade das questões, garantir que todas as crianças tivessem a palavra, mesmo as menos participativas e auxiliar o grupo a adquirir consciência realista do que pode fazer (Ministério da Educação, 1998).

Com esta fase do projeto, as crianças escutaram-se a si próprias e foram escutadas, descobrindo-se deste modo os seus interesses e motivações, pelos tópicos, horta, espantalho e luz, que nesta fase estavam a proporcionar um projeto. Desta forma, foi promovida a participação das crianças e a sua problematização de questões

acerca do projeto que teve origem nos interesses e motivações das crianças e que irá ganhar uma intencionalidade para e na ação durante o desenvolvimento das restantes fases do projeto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Fase 2: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Na Fase 2 do projeto, as crianças começaram a consciencializar-se do rumo que pretendiam seguir (Ministério da Educação, 1998). Como tal, as crianças iniciaram o planeamento do que pretendiam descobrir e como fazê-lo. Na fase anterior, as crianças já tinham definido o que queriam descobrir, através das questões mencionadas na fase anterior. Assim, através de uma conversa com as crianças, estas definiram onde queriam pesquisar para descobrir o que pretendiam, começando por mencionar que iriam pesquisar na internet, nos livros, em revistas e conversar com alguns membros das suas famílias e, ainda, com o jardineiro da junta de freguesia. De seguida, as crianças estabeleceram o que queriam fazer no projeto, tendo decidido que queriam fazer uma horta no jardim de infância. Para tal, escolheram o local para a mesma e o que necessitavam para começar a fazer uma horta, como a terra que as crianças pediram ao jardineiro da junta de freguesia quando este se dirigiu ao JI e as sementes que as crianças trariam de casa, entre outros recursos já existentes no jardim de infância. Posteriormente, as crianças também decidiram fazer um espantalho para colocar na horta e definiram os recursos que necessitavam e como queriam fazê-lo.

Nesta fase, eu e a minha colega observámos a organização do grupo, orientámos, demos conselhos, fizemos sugestões e registámos (Ministério da Educação, 1998).

Para registar e planificar todas as ideias das crianças para o projeto, foi construída a “teia” ou linhas de pesquisa, podendo estas ser retomadas no decurso do processo. Deste modo, as crianças responderam às seguintes questões: “O que se vai fazer?”, “Por onde começar?”, “Como se vai fazer?”. Distribuíram-se as tarefas, para se saber quem faz o quê; organizaram-se os dias, a semana; previram-se algumas situações; inventariaram-se recursos: a quem se pode recorrer e que documentação há disponível (Ministério da Educação, 1998). Assim, na conceção da “teia” as estagiárias escreveram e as crianças ilustraram, para que todos(as)

soubessem o que nela constava. No fim de realizada a “teia”, esta foi afixada na sala, num local disponível e visível para todos(as).

Para terminar esta fase, as crianças iniciaram as suas pesquisas na internet, para que compreendessem para que servem os espantalhos, como são as hortas e como estas são construídas, para que soubessem o que necessitavam para iniciar a próxima fase do projeto.

Com esta fase do projeto, preconizou-se uma planificação pedagógica do desenvolvimento do projeto, através da “teia”, realizada pelas crianças, enquanto seres com agência, e não como sujeitos passivos, lendo e interpretando o mundo. Desta forma, as crianças planificaram o projeto, escutando-se umas às outras e a si mesmas para definir as suas intenções e as intenções dos(as) outros(as) quanto ao projeto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Fase 3: Execução

Na Fase 3 do projeto, tal como refere Vasconcelos, *et al.* (n.d.) as crianças partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando o que ambicionavam descobrir, que questões queriam fazer e escolheram e registaram a informação, através de desenhos, fotografias, textos e construções, e de pesquisas em livros e revistas. Depois de efetuada a pesquisa, as crianças registaram, organizam, selecionam e analisaram a informação recolhida, discutindo, representando e contrastando ideias iniciais (Vasconcelos, *et al.*, n.d.) (Ministério da Educação, 1998).

Desta forma, para as crianças darem resposta às questões enunciadas na fase anterior, para além das pesquisas já mencionadas, nesta fase, tal como menciona Vasconcelos, *et al.* (n.d.) as crianças utilizaram a suas múltiplas linguagens, através do desenho, pintura, dramatizações, construção de objetos, entre outros aspetos. Além disso, as crianças recolheram dados e informação, escreveram, contaram, mediram, calcularam, anteciparam, elaboraram conjuntos, anotaram observações, cantaram canções relativas ao tópico do projeto, etc., usando a maior diversidade possível de linguagens gráficas (Ministério da Educação, 1998) (Vasconcelos, *et al.*, n.d.).

Assim, as crianças realizaram pesquisas e experiências diretas ao analisarem as características e as diferenças entre as sementes e as plantas que trouxeram de casa, partilharam os conhecimentos adquiridos com as famílias e fizeram novas pesquisas na internet para saberem como se semeia e planta, e como ficarão os legumes, frutos e ervas aromáticas correspondentes às sementes e plantas que trouxeram.

Posteriormente, as crianças dividiram as plantas e sementes que trouxeram, pelos cinco talhões da horta. Esta divisão foi efetuada com arcos junto a cada talhão e as crianças decidiram o que ficava em cada um deles (legumes, legumes de vagem e outros, frutos grandes, frutos pequenos e, por fim, as ervas aromáticas). De seguida, uma criança, de cada vez, escolheu uma planta ou um pacote de sementes e colocou no conjunto do talhão a que a mesma pertencia. Desta forma, foi explorada a Área do Conhecimento do Mundo devido à análise das características das sementes e plantas e do que estas irão dar origem, bem como a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Matemática, quando as crianças formaram os conjuntos das sementes e plantas para cada talhão, agrupando as sementes e plantas, de acordo com as suas características, explorando também a correspondência de um para um, na medida em que as crianças fizeram corresponder a um pacote de sementes, uma semente ou uma planta a um determinado conjunto (Ministério da Educação, 1997).

Juntamente com a comemoração do Dia do Pai, as crianças começaram a semear e a plantar na horta, com a ajuda dos seus pais. Deste modo, cada criança e o respetivo pai escolheram o que queriam plantar ou semear, semearam ou plantaram e por fim elaboraram e colocaram uma placa com a identificação da planta que iria crescer (com o nome da planta, a data, um desenho da planta e o nome da criança e do respetivo pai). Depois, noutro dia, as crianças continuaram a semear e a plantar as restantes sementes e plantas. Foi visível o gosto das crianças ao fazê-lo, tanto que havia crianças que estavam constantemente a pedir para semear ou plantar mais. Com esta tarefa as crianças exploraram a Área de Conhecimento do Mundo, dando-lhes oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente momentos de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997), neste caso, com a situação de semear e plantar que muitas crianças não conheciam, de modo a que compreendessem a origem dos legumes, alguns frutos e ervas

aromáticas. Tendo sido esta também uma atividade promotora da participação dos pais e de partilha de saberes entre crianças e pais.

Depois dos cinco talhões da horta estarem cheios com sementes e plantas e, devido à grande oferta de plantas e sementes trazidas pelas crianças, verificou-se que sobraram imensas e que as crianças não sabiam o que fazer com as mesmas. Assim, eu e a minha colega falámos com as crianças sobre hortas urbanas e de seguida elas fizeram uma pesquisa sobre as mesmas. Depois das crianças compreenderem o que eram hortas urbanas rapidamente decidiram que eram uma boa solução e que as queriam fazer, tanto para levarem para casa como para ficarem junto à horta no JI. Como tal, as hortas urbanas foram construídas em garrafas e garrafões e as crianças plantaram e semearam dentro das mesmas o que queriam. Durante esta atividade, as crianças encontraram uma lesma e um caracol nas hortas urbanas, o que suscitou a curiosidade delas, as quais estiveram a observar e a mexer neles e compreenderam que aqueles(as) seriam possivelmente os(as) responsáveis por umas folhas de couve estarem roídas, na horta. Com a construção de hortas urbanas, as crianças também exploraram a Área de Conhecimento do Mundo, na medida em que voltaram a semear e a plantar, e também por terem explorado animais que se alimentam da horta, promovendo momentos de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997). Como levaram uma parte do projeto para casa, divulgaram a execução do mesmo e partilharam aprendizagens com os pais.

De modo a serem registadas as alterações na horta, como o crescimento dos legumes, frutos e ervas aromáticas, as crianças escolheram registá-las através de fotografias, colocando-as num cartaz na sala, uma vez por semana, com a respetiva data copiada pelas crianças e registo das alterações encontradas na horta de umas semanas para as outras. Além disso, também ficou decidido que todos os dias, os chefes desse dia (responsabilidade já existente no grupo) iam à horta regá-la se considerassem necessário. Assim, à quarta-feira, os chefes do dia, tinham a função de tirar fotografias à horta e depois na quinta-feira completava-se o cartaz. Com este registo, as crianças exploram a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, mais concretamente, a capacidade de visualização espacial (discriminação visual), na medida em que as crianças com a forma de registo que

escolheram, analisam as fotografias e descobrem as semelhanças e as diferenças entre as fotografias atuais e as anteriores (Matos e Gordo, 1993). Exploram ainda a Área de Conhecimento do Mundo ao observarem e ao analisarem a evolução das plantas na horta e ao aprenderem conceitos, como, germinar, entre outros e a Área de Formação Pessoal e Social, na medida em que os chefes de cada dia assumiam a responsabilidade de regar se fosse necessário e de tirar fotografias à horta (Ministério da Educação, 1997).

Além da responsabilidade de regar a horta, as crianças tinham de cuidar da mesma, tirando possíveis ervas daninhas, como aconteceu algumas vezes, o que levou as crianças compreenderem a razão de estas terem de ser retiradas. Também foi necessário transplantar algumas hortas urbanas para a horta, pois estas já estavam demasiado crescidas para o espaço que tinham na horta urbana. Assim, ao cuidar da horta, as crianças, além de explorarem a Área do Conhecimento do Mundo, também exploraram a Área de Formação Pessoal e Social, na medida em que têm autonomia e responsabilidade de cuidar da horta, de modo a dominarem determinados saber-fazer ligados à mesma (Ministério da Educação, 1997).

As crianças verificaram que as etiquetas construídas (com cartolina) e colocadas anteriormente estavam estragadas devido à água da chuva e da rega. Como tal, as crianças construíram uma placa impermeável por talhão, na qual desenharam o que estava plantado e semeado e copiaram a respetiva designação. Depois, as placas foram plastificadas para não se estragarem como as outras. Além destas placas, foi construída uma placa com o nome que as crianças escolheram para a horta (“Horta Viçosa”). Com esta tarefa, as crianças exploraram a Expressão Plástica da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio das Expressões, através dos desenhos que as crianças elaboraram da horta e dos legumes, frutos e ervas aromáticas com a finalidade de construírem as placas. Desenvolveram ainda, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na medida em que as crianças copiaram os nomes dos legumes, frutos, ervas aromáticas e o nome da horta para as respetivas placas, numa forma de “imitarem” a escrita (Ministério da Educação, 1997). Mais tarde, já com todas as placas feitas e com o nome dado à horta, as crianças batizaram a horta, regando-a e colocando todas as placas elaboradas. Assim, esta tarefa permitiu

promover o sentimento de pertença e o pensamento criativo, através da criatividade necessária para inventar um nome para a horta.

Entretanto, surgiu a necessidade das crianças construírem o espantalho, tal como tinham planeado, pois estas não queriam que os pássaros estragassem a horta. Como tal, pensaram na construção do espantalho e, tal como tinha sido planeado na “teia”, as crianças fizeram projetos/ desenhos relativos ao aspeto que queriam que o espantalho tivesse. Posteriormente, votaram no projeto do espantalho que mais gostaram e cada criança disse quais os recursos materiais que poderia trazer para a construção do espantalho. De seguida e antes das crianças começarem a construção do espantalho, estas ouviram, cantaram e dançaram, primeiro livremente e depois de forma orientada, a canção “Espantalho Trapalhão”. Depois, as crianças construíram o espantalho, com alguns materiais que trouxeram de casa e outros materiais já existentes no jardim de infância, de forma a que o espantalho ficasse o mais semelhante possível ao do projeto escolhido. Por fim, as crianças deram sugestões de nomes para o espantalho, tendo sido escolhido o nome “Fifi”. Assim, o espantalho “Fifi” foi colocado na horta para que cumprisse a sua função. Com estas atividades, as crianças exploraram a Área do Conhecimento do Mundo compreendendo a finalidade do espantalho na horta e a Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio das Expressões: Expressão Dramática e Expressão Musical, com o canto, gestos e dança da canção “Espantalho Trapalhão” e a Expressão Plástica através da construção e decoração do espantalho (Ministério da Educação, 1997).

Nas fases anteriores do projeto, as crianças tinham colocado a temática da luz e definido a pergunta: “Será que as plantas crescem com luz?” e, aproveitando que uma das crianças mencionou a importância da luz para as plantas da horta terem crescido, dialogou-se acerca da mesma. Como tal, para responder a essa questão foi realizada uma experiência num copo transparente com terra ou algodão conforme as crianças escolhiam, feijões (únicas sementes existentes) e água. Posteriormente, cada criança escolheu um local para colocar o seu copo, umas crianças escolheram colocar num armário (sem luz), umas na sala junto à janela e outras no exterior. Mais tarde, as crianças observaram, analisaram e discutiram os resultados da experiência (os

feijoeiros do armário estavam maiores, mas com falta de pigmentação (amarelos) devido à falta de luz; a seguir os feijoeiros que estavam maiores eram os que estavam dentro da sala, os quais tinham pigmentação (verdes) e depois os que estavam no exterior, nem todos tinham germinado, mas os que estavam germinados tinham pigmentação devido à luz a que tiveram acesso). Assim, as crianças registaram os resultados, observando cada uma das situações da experiência e desenhando o resultado desta, numa folha elaborada para o efeito (presente no Apêndice VI). Com esta tarefa, foi explorada a Área do Conhecimento do Mundo, na medida em que as crianças realizaram uma experiência científica sobre a luz e as plantas, alargando os conhecimentos básicos necessários à vida e ao registarem o resultado da experiência, sistematizando o conhecimento obtido (Ministério da Educação, 1997).

Mais tarde, foi completada a “teia” do projeto, com a tarefa sobre a luz, pois tal como afirma Vasconcelos, *et al.* (n.d.) a “teia” elaborada na fase anterior pode ser reconstituída.

Eu, a minha colega e a educadora contámos a história “João e o Feijoeiro Mágico”, através da história digitalizada e projetada no teto da sala, que as crianças puderam visionar e ouvir, deitadas no tapete. Foi notório que as crianças gostaram imenso da história e da forma como foi contada, pois estiveram com atenção e sem a interromper do início ao fim, o que nem sempre acontecia com outras histórias. Posteriormente, foi estabelecida uma conversa com as crianças, onde lhes mostrei “feijões mágicos” (feijões inchados por terem estado em água) que o João, personagem da história, me tinha dado para eu lhes mostrar e para que também nós tivéssemos, possivelmente, o nosso feijoeiro mágico. As crianças começaram a imaginar como poderia ser o feijoeiro mágico, onde este as poderia levar e o que lhes podia proporcionar, tal como moedas de ouro, trepar o feijoeiro ou encontrar o gigante. Assim, as crianças plantaram esses mesmos feijões na horta e esperaram que estes crescessem tanto, quanto o feijoeiro do João. Uma vez que as crianças gostaram bastante da história contada ficou decidido que a iriam dramatizar com fantoches. Desta forma, foi necessário construir adereços, fantoches e fantocheiro. Para tal, foram distribuídas tarefas, sendo que as crianças escolheram o que queriam construir e as adultas distribuíram-se pelas várias tarefas de modo a apoiar as crianças no que estas necessitassem. Deste modo, algumas crianças construíram os fantoches das

personagens da história; outras pintaram o fantocheiro (partindo de um já existente) e algumas crianças construíram o feijoeiro mágico e o castelo do gigante para o fantocheiro. Em cada grupo as crianças conversaram com as adultas, decidiram em conjunto como poderiam construir o que lhes tinha sido incumbido, escolheram os materiais e realizaram-no. No fim de tudo ser construído, as crianças dramatizaram a história, por grupos, sendo que uma estagiária foi a narradora enquanto as crianças manipulavam os fantoches com o apoio da outra estagiária e, posteriormente, também manipularam os fantoches livremente. No dia seguinte, o fantocheiro foi colocado na sala, na Área da Casinha das Bonecas, juntamente com os fantoches, para que as crianças pudessem explorá-los livremente. Com esta atividade, as crianças exploraram diversos aspetos: a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio das Expressões: Expressão Plástica, na medida em que as crianças exploraram diversos materiais, instrumentos e técnicas de expressão plástica, na construção dos fantoches e do fantocheiro, implicando também o controlo da motricidade fina ao recorrerem a esses mesmos materiais e instrumentos e ao conceberem os fantoches e fantocheiro. Ainda nesta mesma área de conteúdo e domínio, as crianças exploraram a Expressão Dramática, na medida em que desempenharam diferentes papéis, através de fantoches ao dramatizarem a história “João e o Feijoeiro Mágico”, a qual constituiu ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal, entre outros aspetos. Além dos domínios já mencionados, com esta atividade foi explorado o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente a linguagem oral, na medida em que com esta atividade foi explorada a linguagem quando as crianças comunicaram entre todas as crianças do grupo, acerca da forma como deveriam construir a sua parte do fantocheiro, tomando decisões e quando dramatizaram a história e exploraram livremente os fantoches no fantocheiro. Por fim, foi explorada a Área de Formação Pessoal e Social, na medida em que as crianças trabalharam em grupos, discutindo ideias, dividindo tarefas, tendo autonomia na escolha de materiais e conversando acerca da forma como poderiam construir os fantoches e o fantocheiro (Ministério da Educação, 1997).

Para terminar a fase da execução, as crianças foram visitar a frutaria de um hipermercado próximo, de modo a observarem, cheirarem e tocarem em alguns legumes, frutos e ervas aromáticas semelhantes às que mais tarde poderão colher na horta. Durante esta visita, as crianças tiveram o apoio de alguns responsáveis pela frutaria e pelo hipermercado, que explicaram às crianças o processo dos produtos até chegarem à loja e mostraram os diversos legumes, frutos e ervas aromáticas existentes na mesma. Com esta visita, as crianças exploraram a Área do Conhecimento do Mundo, na medida em que estas se deslocaram ao exterior, no seu meio mais próximo, para descobrirem e contactarem com um contexto real do mundo (Ministério da Educação, 1997), de modo a compreenderem como ficarão os frutos, legumes e ervas aromáticas que vão crescer na horta, e que os produtos que existem nos supermercados também vêm de hortas.

Assim, terminou-se mais uma fase deste projeto que pretendeu dar voz às crianças, dando-lhes oportunidades de escolherem as atividades que pretendiam fazer durante esta fase do projeto e nas poucas vezes em que houve atividades propostas pelas estagiárias, estas só aconteceram porque as crianças as quiseram realizar, pois foi sempre pretendido que as crianças fossem co construtoras da sua aprendizagem, fazendo escolhas e que as estagiárias, enquanto futuras educadoras, fossem o seu apoio. Desta forma, na execução do projeto houve diversas aprendizagens, privilegiando as múltiplas linguagens da criança. Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), este projeto teve diversas experiências investigativas, sendo estas janelas sobre um mundo possível, um mundo rígido, reflexivo, documentado, porém janelas ao alcance de uma mão, entrelaçando sentires, indivíduos, competências, modos de explorar, comunicar, representar e entender, criar e criar-se.

Fase 4: Divulgação/ Avaliação

A Fase 4 é a última fase deste projeto, pressupondo a sua divulgação, de modo a tornar útil aos outros (pais, outras salas do jardim de infância, outras crianças, etc.), as descobertas efetuadas ao longo do projeto (Ministério da Educação, 1998). Assim, foi estabelecido um diálogo com as crianças acerca do término do projeto e da forma como pretendiam divulgar as aprendizagens que adquiriram com o mesmo. Deste

modo, as crianças deram várias ideias, tais como: construção de cartazes com desenhos e fotografias da horta, escrita das aprendizagens adquiridas e do que plantaram e semearam na horta, realização de um teatro sobre a horta, para apresentar aos familiares e elaboração de vídeos sobre o projeto.

Como tal, as crianças elaboraram diversos cartazes, de modo a realizarem uma síntese da informação alcançada, para a apresentar aos(às) outros(as), adequando-a ao público-alvo, sendo este um processo cognitivo, sofisticado e elaborado, tal como é mencionado na publicação do Ministério da Educação (1998). Assim, foram divididas tarefas: um grupo de crianças ficou responsável pelo cartaz das fotografias da horta, outro grupo elaborou pinturas da horta, outro desenhou os legumes, os frutos e as ervas aromáticas que estão plantados e semeados e outro grupo desenhou a experiência realizada com o feijão, com e sem luz. Mais tarde, cada criança também referiu o que aprendeu com o projeto e uma adulta escreveu para que as vozes das crianças ficassem expostas. O vídeo que as crianças mencionaram foi realizado por uma estagiária, com a junção das fotografias tiradas pelas crianças e pelos(as) adultos(as) ao longo do projeto, para que os familiares das crianças visionarem. Quanto ao teatro sobre a horta, como não houve tempo para ensaiar o mesmo decidiu-se que as crianças iriam explorar livremente o fantocheiro e os fantoches construídos para a dramatização da história “João e o Feijoeiro Mágico”. Deste modo, as crianças montaram uma exposição com os registos elaborados por elas, colocou-se o fantocheiro e os fantoches à disposição, bem como o vídeo com as fotografias e os pais ou outros familiares foram convidados a visionarem. Desta forma, tal como menciona Vasconcelos, *et al.* (n.d.), o trabalho que realizaram ao longo do projeto também é avaliado, bem como a intervenção dos diversos elementos do grupo, o grau de cooperação, a qualidade da pesquisa e das atividades efetuadas, a informação recolhida e as competências alcançadas. O projeto é documentado, com as evidências recolhidas nos cartazes e vozes das crianças, demonstrando um conjunto de aprendizagens das crianças. Em simultâneo, eu, a minha colega de estágio e a educadora cooperante avaliámos reflexivamente o nosso próprio desempenho, perante a documentação, tornando visível o trabalho, para as famílias, os(as) seus(suas) colegas e a comunidade. (Vasconcelos, *et al.*, n.d.).

No entanto, a divulgação do projeto não ficou por aqui, além das crianças o fazerem através das propostas que deram, também foi pretendido que houvesse uma divulgação da parte dos pais, avós e outros familiares das crianças, de modo a partilharem aprendizagens. Desta forma, e uma vez que as crianças não poderiam colher nenhum legume ou fruto durante o projeto, foi proposto aos pais que estes ou outro elemento da família viesse ao JI, ensinar às crianças o que poderiam fazer com os legumes, frutos e ervas aromáticas que iriam colher mais tarde. Como tal, dividimos os pais ou familiares de cada criança em diversos ateliês de confeções, sendo que foi pretendido que estes ensinassem e fizessem com as crianças a confeção de algo, utilizando apenas alguns dos legumes, frutos e ervas aromáticas semelhantes aos plantados pelas crianças, na horta. Assim, alguns pais/ familiares ficaram responsáveis pela confeção de sopa, outros pela confeção de uma salada, outros pela confeção de espetadas de fruta e outros pela confeção de batido de fruta. Os pais ficaram responsáveis por trazer os legumes, frutos e ervas aromáticas necessárias para a confeção. Deste modo, foi pretendido que esta participação da família fosse uma surpresa para as crianças e, como tal, foi organizado pelas estagiárias, com o auxílio da educadora cooperante, tendo sido enviado, para as famílias, um documento para o efeito. Na tarde do dia 8 de maio, as crianças pensavam que iam apenas divulgar as suas aprendizagens através do que construíram, mas não, pois estas foram surpreendidas, com a presença dos(as) familiares para que com elas elaborassem diversas iguarias. Esta tarde, começou com a receção dos familiares e divulgação do que se ia realizar durante a tarde, começando por lhes mostrar a horta. De seguida, cada familiar e criança dirigiram-se ao seu ateliê, colocando ao pescoço um símbolo do respetivo ateliê a que pertencia (elaborados pelas estagiárias). Crianças e familiares confeccionaram o que foi proposto e depois saborearam as iguarias que todos(as) adoraram. Foi interessante ver a vontade com que as crianças comeram a sopa e a repetiam, tal como as outras iguarias, como se fossem doces, tendo sido um dia de verdadeiro divertimento e degustação para todos. De seguida, as crianças mostraram aos seus familiares, a exposição, o fantocheiro e os fantoches, o vídeo e o feijoeiro “mágico” semeado na horta, no qual foi descoberto moedas de “ouro” (chocolate) mostrando que este era mesmo mágico.

Por fim, os pais ou outro(a) familiar e as crianças deixaram a sua opinião sobre o projeto, num livro em forma de cenoura, construído para o efeito. Assim, foi notório que para um convívio com a família no jardim de infância não são precisos doces, pois esta sopa, espetadas de fruta, batido e salada demonstraram ser muito melhores, principalmente pelo prazer das crianças estarem com a família, divulgarem o que fizeram durante o projeto e sentirem o orgulho em perceber o que uma horta e todas as aprendizagens em torno da mesma podem proporcionar.

Com a divulgação, as crianças exploraram a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio das Expressões - Expressão Plástica, com a construção dos cartazes para a exposição, explorando tintas, lápis de cor e colagens de folhas e a exploração da Área da Conhecimento do Mundo, pois as crianças registaram o que visionaram na horta e o que aprenderam com a mesma, enquanto contexto real do mundo (Ministério da Educação, 1997) e os próprios familiares das crianças também proporcionaram aprendizagens nesta área, mostrando-lhes como podem utilizar os legumes, os frutos e as ervas aromáticas que irão colher na horta. Mas além destas explorações, as crianças divertiram-se imenso e conviveram com as suas famílias em contexto de jardim de infância, mostrando-lhes o que aprenderam e o que fizeram ao longo deste projeto.

Com as evidências recolhidas e retratadas nas vozes das crianças e dos seus familiares (presentes do Apêndice V), conversas com as crianças e com as suas famílias e com a implicação que observei das crianças e até dos seus familiares, durante esta fase do projeto, leva-me a fazer uma avaliação positiva desta fase e de todo o projeto. Esta avaliação é positiva, pois não houve um único pai ou familiar presente nestas atividades de divulgação que não soubesse de que projeto se tratava. As crianças também gostaram tanto de o realizar e aprenderam tanto com ele, que falavam deste constantemente em casa e o levavam mais além criando pequenas hortas em casa, tal como mencionou a mãe da criança H.: “O H. adorou e à conta desta iniciativa criou uma mini-horta em casa”.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo I – Experiência-Chave relativa ao Estágio em Creche

1. Envolvimento

Durante a iniciativa planeada: “Abraços das Cores” houve uma criança que esteve a misturar as cores, pedindo, por diversas vezes, mais cores e mais tinta, estando bastante concentrada no que estava a fazer e a experienciar, observando os efeitos das misturas e a tinta nas suas próprias mãos. A criança demorou algum tempo nesta tarefa, pois não queria parar de a executar, no entanto, a certa altura foi necessário que ela parasse o que estava a fazer, pois a educadora e as outras crianças estavam à sua espera, para irem realizar a higiene e almoçar. Foi necessário levar a criança para a casa de banho, mas esta começou a chorar e não deixava que eu a ajudasse a lavar as mãos, até que a educadora interveio e a conseguiu acalmar e lavar-lhe as mãos. Esta situação levou-me a pensar até que ponto seria correto ou não interromper esta criança, uma vez que me parecia que ela estava a gostar e estava concentrada no que estava a fazer. Como tal, perante este episódio e de acordo com os conhecimentos que já adquiri, considero que esta criança esteve bastante envolvida na iniciativa. Desta forma, pretendo refletir sobre o conceito de envolvimento e o episódio particular desta criança durante a iniciativa referida.

1.1. Conceito de Envolvimento

O conceito de envolvimento¹⁴, segundo Laevers, citado por Portugal e Laevers (2010, p.25), refere-se a “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração, persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento”. Assim, se existir envolvimento em qualquer atividade que está a ser efetuada há sempre desenvolvimento (Santos e Jau, 2008), ou seja, o desenvolvimento acontece (Portugal e Laevers, 2010). O envolvimento não está ligado nem a certos tipos específicos de comportamento, nem a níveis específicos de desenvolvimento. Como tal, tanto um bebé no seu berço a brincar com a sua voz, como um(a) adulto(a) a tentar formular uma definição, tanto a criança com deficiência mental, como um(a)

¹⁴ Este conceito por vezes aparece mencionado como implicação, sendo que envolvimento e implicação referem-se ao mesmo conceito (Portugal e Laevers, 2010).

aluno(a) sobredotado(a), podem atingir altos níveis de envolvimento (Laevers, 2004). Assim, uma pessoa envolvida numa atividade incide a sua atenção num dado aspeto e, raramente, se distrai, tem tendência para a continuar e é persistente nessa mesma atividade (Bertram e Pascal, 2009).

O envolvimento é determinado pela necessidade de explorar e pelo nível de desenvolvimento, sustentando aprendizagens significativas (Portugal, 2012b). O envolvimento não se sucede quando as atividades são bastante fáceis ou muito difíceis. Desta forma, para que ocorra envolvimento é necessário que a criança esteja no limiar das suas competências (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1995). Sendo a ZDP caracterizada pelo nível em que a criança considera um problema bastante exigente para o resolver sozinha, embora seja capaz de o resolver com o auxílio de um(a) adulto(a) ou de uma criança mais competente (Spodek, 2002). Assim, uma criança envolvida demonstra que se move nos limites das suas capacidades, ainda que não se conheçam exatamente quais são esses limites, é possível perceber, através do nível de envolvimento da criança, se ela está ou não a ativar as suas atuais e potenciais habilidades, ou seja se está a agir na sua ZDP (Portugal, 2012b). Existem dados que apontam que uma criança envolvida está a ter uma aprendizagem profunda, motivadora, intensa e duradora (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

A presença de envolvimento está associada ao bem-estar da criança, o que lhe possibilita estar mais predisposta para se absorver nos momentos prazerosos, que a podem levar a altos níveis de envolvimento. Deste modo, importa salientar que o envolvimento implica uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Como tal, o envolvimento é considerado forte ou com altos níveis de envolvimento quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa muito rápido e não são precisas compensações exteriores, pois existem estímulos importantes e uma intensidade no funcionamento percetivo e cognitivo que não se descobre noutras atividades (Calheiros e Piscalho, 2013).

Desta forma, o(a) educador(a) ao prestar atenção à qualidade do envolvimento de cada criança e ao compreender o que significa para ela experienciar um dado

contexto de educação, não sendo fácil, é o que parece certamente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa de qualidade superior (Portugal, 2012b).

Tendo em conta o que foi mencionado, cabe assim ao(à) educador(a) identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, refletir e disponibilizar situações estimulantes, desenvolvendo “pontos de atenção” e atendendo à implicação da criança e também ao seu bem-estar emocional. Desta forma, é tarefa do(a) educador(a) envolver as crianças nas atividades, tentando perceber o que as mobiliza, ou seja, o que corresponde aos seus interesses, que questões se lhes levantam e o que é realmente importante para elas. Para tal, urge a necessidade de escutar as crianças, os seus sentimentos e pensamentos, obter as suas opiniões e ideias e de enaltecer a sua agência, de modo a que a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se envolvida (Portugal, 2012b).

O conceito envolvimento é um dos aspetos pertencentes à educação experiencial, sendo este um conceito a ter em conta, juntamente com o bem-estar emocional, ao atender-se à experiência interna das crianças, de modo a valorizar-se uma atitude experiencial, ou seja, uma atitude atenta ao que é vivenciado pela criança. Estes conceitos estão na base de um “edifício pedagógico”, organizado à volta de conceitos que se estabelecem como pontos de referência na prática do(a) educador(a).

Posteriormente, inspirada na educação experiencial e o qual também integra o conceito de envolvimento, foi construído o Sistema de Acompanhamento das Crianças, o qual se organiza em volta do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar exequível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelas futuras vantagens ou efeitos, mas também pela atual qualidade de vida das crianças. Assim, neste sistema é avaliado o envolvimento das crianças, entre outros aspetos como forma do(a) educador(a) avaliar o desenvolvimento do currículo na sua prática educativa (Portugal e Laevers, 2010).

1.2.Como Avaliar o Envolvimento da Criança

Para avaliar o envolvimento da criança existe a Escala de Envolvimento da Criança (traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children (Lis-YC)*). Esta escala é constituída por duas componentes: vários indicadores ou sinais que são característicos de um comportamento de envolvimento

e níveis de envolvimento (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), os quais possibilitam aos(às) educadores(as) observar e avaliar o envolvimento da criança numa escala de níveis que variam do nível 1 até ao nível 5, para o(a) educador(a) perceber se ocorreu ou não envolvimento na criança e qual o seu grau ou nível de intensidade, sendo este um indicador de qualidade do contexto educativo e não da criança (Portugal e Laevers, 2010).

Indicadores de Envolvimento

Avaliar o nível de envolvimento não é um procedimento simples, linear, racional, nem é o resultado da soma de sinais de envolvimento divergentes. Como tal, para analisar os níveis de envolvimento, é necessário ter em conta os indicadores de envolvimento, mencionados por Laevers e citados por Portugal e Laevers (2010, p.27): “concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação”.

O indicador da concentração diz respeito à atenção da criança, a qual se centra na atividade que está a executar. Somente estímulos intensos parecem distrair a criança. Este indicador é visível através do olhar (Portugal e Laevers, 2010; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

A energia refere-se ao esforço investido e ao entusiasmo no que a criança está a fazer e esta demonstra muitas vezes energia, verificada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre um dado objeto que usa.

Outro indicador é a complexidade e criatividade, o qual é visível quando a criança revela as suas competências para se dedicar a uma tarefa mais exigente e desafiadora do que a própria rotina. Deste modo, a criança verdadeiramente envolvida está a esforçar-se, estando nos limites das suas atuais capacidades e ainda a introduzir o seu toque pessoal na atividade.

A expressão facial e postura demonstram indicativos não-verbais através do olhar (por exemplo um olhar intenso e focado ou um olhar vazio e deambulante) e da postura, que pode revelar ou não concentração e entusiasmo ou aborrecimento (Portugal e Laevers, 2010).

A persistência é outro indicador, o qual refere o tempo em que as crianças estão concentradas no que estão a fazer, não deixando facilmente a atividade que estão a

executar. Desta forma, as crianças tentam alcançar a sensação de satisfação que a concretização da atividade lhes traz, subsistindo a distrações que possam advir. Este indicador depende da idade e do nível de desenvolvimento da criança (Bertram e Pascal, 2009; Portugal e Laevers, 2010).

A precisão é avaliada face ao cuidado e ao pormenor despendidos, pelas crianças, na atividade que estão a desenvolver (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), preocupando-se com a qualidade da realização da tarefa (Portugal e Laevers, 2010).

O tempo de reação refere-se à atenção, reação a estímulos e motivação para desenvolver a atividade, demonstrando vivacidade na realização da mesma (Portugal e Laevers, 2010).

A expressão verbal diz respeito aos comentários de entusiasmo da parte das crianças relativamente à atividade e ainda às descrições entusiásticas acerca do que realizaram ou estão a realizar, o que descobriram e o que alcançaram (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Resta mencionar o indicador da satisfação, o qual se refere ao prazer da criança ao realizar a atividade, através de carícias e do toque no seu trabalho (Bertram e Pascal, 2009; Portugal e Laevers, 2010).

O processo de avaliação do envolvimento é bastante intuitivo e empático, na medida em que subentende a reconstrução de experiências do(a) outro(a) em nós próprios(as), colocando-nos no papel da criança que estamos a observar, tendo assim uma atitude experiencial (Portugal e Laevers, 2010).

Níveis de Envolvimento

O nível de envolvimento é uma afirmação acerca do que é que as condições ambientais provocam na criança. Assim, o nível está relacionado com o facto de acontecer envolvimento ou não, e não com alguma capacidade ou incapacidade da criança para se envolver em algo. Deste modo, o nível de envolvimento demonstra ao(à) educador(a), através dos indicadores o que é que as condições ambientais ou ofertas educativas acarretam nas crianças, sendo este um indicador de qualidade do contexto educativo e não da criança (Portugal e Laevers, 2010).

Importa referir os níveis de envolvimento: nível 1 (muito baixo); nível 2 (baixo); nível 3 (médio); nível 4 (alto) e nível 5 (muito alto).

O nível 1 (muito baixo) revela que não existe atividade e que a criança não está focada mentalmente (Portugal e Laevers, 2010), caso haja alguma ação da parte da criança é apenas uma iteração estereotipada de movimentos extremamente elementares (Laevers, 2004), sem que a criança pareça ter noção da própria ação.

O nível 2 (baixo) demonstra, por vezes, atividade fortuita ou esta é muitas vezes interrompida, todavia em grande parte do tempo, a criança não está realmente envolvida numa atividade.

Quanto ao nível 3 (médio) este representa a atividade mais ou menos continuada ou com pouca intensidade, verifica-se em crianças que por vezes estão envolvidas em várias atividades, mas que excecionalmente ou nunca se verifica intensidade, concentração, motivação e prazer.

O nível 4 (alto) revela que a atividade tem momentos ativos, observando-se muitas vezes sinais claros de envolvimento, ou seja, a atividade é significativa para a criança, que parece operar nos limites das suas aptidões.

Por fim, o nível 5 (muito alto) mostra que existe uma intensa e continuada atividade, ou seja, está presente em crianças que demonstram frequentemente um elevado envolvimento, estando completamente absorvidas nas suas atividades (Portugal e Laevers, 2010; Bertram e Pascal, 2009).

Assim, realizar a análise dos níveis de envolvimento para analisar a qualidade do que é oferecido à criança demonstra aos(às) educadores(as) como devem melhorar. Desta forma, este é um indicador de qualidade que apoia o(a) educador(a) a refletir sobre as prováveis limitações da organização e prática educativa, ainda que se pretenda trabalhar do melhor modo possível, em proveito do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Baixos níveis de envolvimento podem ser interpretados pelo(a) educador(a) como um insucesso. Porém, o envolvimento não é apenas o resultado de uma interação entre características do(a) educador(a) e as características das crianças. Um(a) educador(a) terá melhores resultados em termos de envolvimento, se as crianças do seu grupo advirem de lares estáveis, afetuosos e estimulantes, se forem crianças com escassas dificuldades emocionais, cujo ímpeto exploratório demonstra-se ileso. No caso de um grupo de crianças motivadas, o(a) educador(a) sente-se

estimulado pelas atitudes entusiásticas das crianças. Todavia, um grupo de crianças com um nível de envolvimento médio pode mostrar um nível muito bom de desempenho de um(a) educador(a) se este(a) executar a sua prática educativa com grupos que obrigam a uma atenção especial e uma procura constante do que subsiste do seu ímpeto exploratório. Na situação de um(a) educador(a) estar com um grupo mais “controverso”, poderá ocorrer que com mais dificuldade este(a) obterá contentamento e sensação de sucesso, o que, por sua vez, poderá levar a menos motivação e empenho do(a) educador(a) (Portugal e Laevers, 2010).

1.3. Avaliação do Envolvimento da Criança em causa

Para avaliar o envolvimento da criança em causa, durante a realização da iniciativa “Abraços das Cores”, recorri à Escala de Envolvimento da Criança (traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children (Lis-YC)*). Para tal, recorri ao preenchimento da Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, (Apêndice VII) presente no Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) de Bertram e Pascal, 2009. Assim, considero que durante a iniciativa, esta criança envolveu-se visivelmente na mesma, pois foram observados muitos momentos de concentração, persistência, motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. Considerou-se que o envolvimento da criança, durante a iniciativa, foi muito elevado, ou seja, de nível de envolvimento 5, porque houve momentos de uma atividade intensa e continuada. Depois de a tarefa ter sido iniciada, a criança esteve motivada e concentrada ao colocar as mãos nas tintas e ao misturá-las (Figura 1) pedindo, por diversas vezes, mais tintas e mais cores. Além disso, a forma como esta mexia nas mãos com tinta (Figura 2) e pela concentração e olhar focalizado que esta demonstrava perante o que estava a experienciar, revelou indicadores de energia, expressão facial, postura e persistência. Esta criança esteve a realizar a iniciativa durante bastante mais tempo do que as outras, pois, mesmo depois de registar (com a folha na mesa) as cores que descobriu e de elaborar o desenho, a criança continuou a mexer na tinta e a misturar as cores, sendo difícil fazer com que parasse para ir realizar o momento de higiene e almoçar.

Desta forma, considero que a criança obteve grande satisfação e prazer em fazer esta atividade, o que foi notório também pela persistência em continuar, o que lhe proporcionou diversas aprendizagens, fazendo-me refletir, no entanto, até que ponto foi correto ou não interromper esta exploração. Reconheço que não obtive uma resposta concreta para tal, pois, se por um lado, a criança parecia estar a gostar do que estava a fazer, talvez fosse importante deixá-la continuar e não interromper, devido a rotinas que talvez pudessem ser um pouco flexibilizadas. Outro aspeto que foi notório foi o facto de noutra iniciativa: “Caixa das Cores”, esta criança, depois de ter pintado uma parte da caixa, continuou junto dos(as) colegas a observar a pintura deles(as) e a tentar colocar o seu dedo na tinta. Como forma de envolver mais esta criança na iniciativa, dei-lhe duas responsabilidades: ajudar os(as) colegas a posicionar a caixa para a pintarem e verificar se estavam a pintar no espaço destinado a essa mesma cor, uma vez que a caixa tinha compartimentos destinados a determinadas cores, o que resultou bem e foi notório o empenho da criança nesta nova tarefa.

Em suma, quando acontecem estas situações durante as iniciativas por nós planeadas, é deveras enriquecedor observar que as crianças reagem positivamente, ao ponto de, pelo menos uma, estar envolvida a um nível muito alto, como descrevi.



Figura 1- Criança X a mexer e a misturar a tinta na mesa



Figura 2 - Criança X a mexer na tinta que tem nas suas mãos

Capítulo II – Experiências-Chave relativas ao Estágio em JI

1. Diferenciação Pedagógica

Escolhi esta experiência-chave por ter sido uma temática com a qual me deparei durante a minha pesquisa sobre grupos heterogéneos. Desta forma, comecei a ter um particular interesse relativamente a esta temática e a estratégias de diferenciação pedagógica durante o estágio e compreendi que não é apenas por estar a contactar com um grupo heterogéneo de idades que devo ter em atenção este conceito mas também devido a inúmeras razões que irei retratar nesta experiência-chave.

Importa definir o termo diferenciação pedagógica, o qual se refere a uma forma de resposta proativa do(a) Educador(a) de Infância, face às necessidades de cada criança. Assim, o(a) educador(a) deve prestar atenção às necessidades de aprendizagem de uma criança em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, em vez de um modelo mais típico de orientar a sua prática pedagógica pensando num grupo como se todas as crianças, nele integrado, possuíssem características semelhantes (Tomlinson e Allan, 2002).

A diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade e a diversidade como uma riqueza para a aprendizagem situada e dá formas opcionais de organizar o grupo e o jardim de infância. Além do que já foi mencionado, a diferenciação pedagógica pretende alcançar a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, mútuo e relacional, da participação conjunta (Oliveira-Formosinho, 2007).

Para que haja diferenciação pedagógica, é necessário que exista um conhecimento da criança e da sua evolução, partindo do que a criança consegue realizar para alargar os seus interesses e as suas potencialidades. Para que o(a) educador(a) diversifique as suas metodologias, este(a) tem de realizar uma observação contínua e uma avaliação diagnóstica rigorosa. Desta forma, o(a) educador(a) utiliza a diferenciação pedagógica quando planeia atividades específicas para diferentes grupos de crianças, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem e interesses próprios (Marques, 2000).

Em muitos jardins de infância deparamo-nos com grupos de crianças heterogéneas, pois estes são compostos por crianças de 3, de 4, de 5 e algumas até

com 6 anos, num só grupo, o que implica que o(a) educador(a) utilize estratégias de diferenciação pedagógica. Porém, não é só por esse motivo que se deve usar estratégias de diferenciação pedagógica, mas também porque, além de terem idades diferentes, as crianças não são todas iguais, pois cada uma delas tem características próprias, pontos fortes, áreas de interesse, necessidades e estilos de aprendizagem distintos. Assim, o(a) educador(a) deverá ter em conta, na sua prática educativa, as diferenças individuais de cada criança, tais como: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

Quanto às diferenças cognitivas, podem-se mencionar as inteligências múltiplas e as diferenças de estilos de aprendizagem. As diferenças cognitivas foram estudadas por Howard Gardner, que considera que a escola e o jardim de infância, tem como finalidade formar indivíduos que pensem, que conheçam e que saibam tirar partido das suas capacidades. Assim, Howard Gardner defende uma teoria, denominada de “inteligências múltiplas”, que se traduz no facto de todos os indivíduos terem pelo menos oito formas diferentes de conhecer o mundo, sendo que estas inteligências não funcionam independentemente umas das outras, o que quer dizer que o ser humano tem todas elas, porém uma evidencia-se mais na sua vida (Grave-Resendes e Soares, 2002). Desta forma, Gardner (2000) menciona diversas inteligências. A inteligência lógico-matemática, que se refere à capacidade lógica e matemática e à capacidade científica. A inteligência linguística, relacionada com a capacidade de utilizar a língua materna, ou estrangeira, falada ou escrita, para comunicar com os(as) outros(as). A inteligência musical, ou seja, a capacidade do indivíduo pensar através da música, ser capaz de identificar, memorizar e manipular padrões tonais. A inteligência naturalista, a qual se relaciona com a sensibilidade pelo meio ambiente (Grave-Resendes e Soares, 2002). A inteligência espacial que se baseia na capacidade de conceber um modelo mental de um mundo espacial e de manobrar e operar usando esse modelo. A inteligência corporal-cinestésica, sendo esta responsável pela habilidade de resolver problemas ou de realizar produtos usando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Duas formas de inteligência pessoal: a inteligência interpessoal, responsável pela capacidade de entender as outras pessoas, e a inteligência intrapessoal, a qual é a capacidade de conceber um modelo aprimorado e

verídico de si próprio(a) e de utilizar esse mesmo modelo para operar efetivamente na vida (Gardner, 2000). Para Gardner (2000), o jardim de infância e a escola deveriam procurar, desenvolver as inteligências e auxiliar os indivíduos a atingirem objetivos de ocupação e passatempos apropriados ao seu espectro particular de inteligências. Quanto às diferenças de estilos de aprendizagem, o(a) educador(a) deve conhecer os pontos fortes e fracos das crianças do grupo, o que as auxilia a ultrapassar dificuldades e a escolher estratégias pedagógicas apropriadas. Alonso, Gallego e Honey, citados por Grave-Resendes e Soares (2002), defendem que proporcionar igualdade de oportunidades educativas às crianças não significa que estas tenham, a mesma rotina ou as mesmas atividades, mas ter-se em consideração que as crianças não aprendem todas do mesmo modo, uma vez que têm, estilos individuais de aprendizagem. A forma como o(a) educador(a) gere a sua prática educativa pode refletir não só a formação que recebeu, mas também o(a) seu(sua) estilo de aprendizagem e o seu tipo de inteligência mais acentuado. Assim, o(a) educador(a) deve analisar a sua inteligência mais acentuada e estar consciente do seu próprio estilo de aprendizagem, uma vez que este se vai refletir na forma como gere a prática educativa do grupo.

No caso das diferenças linguísticas, estas não podem ser negligenciadas e há que tê-las em consideração, sendo o fator linguístico determinante para o sucesso ou insucesso das crianças provenientes de outros países, uma vez que a linguagem é um meio de comunicação e que é através dela que se aprende e interage. A maioria das crianças de minorias linguísticas desenvolvem rapidamente capacidades de comunicação do quotidiano, mas o mesmo não ocorre no que se refere à linguagem do jardim de infância. Por vezes, o(a) educador(a), considera que a criança é capaz de interpretar ou entender o significado do que ouve, quando na verdade tem uma competência linguística limitada que lhe vai dificultar e, por vezes, impossibilitar a aprendizagem. Como tal, o(a) educador(a) deve refletir sobre as práticas educativas e a sua adequação às necessidades daquelas crianças oriundas de outros países.

Quanto às diferenças socioculturais, importa mencionar a Abordagem Sistémica e Ecológica do Ambiente Educativo de Bronfenbrenner, a qual refere, entre outros aspetos, que o ambiente influencia a vida e o desenvolvimento da criança, não se limitando ao contexto imediato mas também às inter-relações, entre vários contextos

(Spodek e Saracho, 1998). Como tal, as diferenças socioculturais, são um aspeto a considerar, pois as crianças oriundas de meios socioeconómicos muito diversificados e de grupos culturais diferentes registam muitas vezes insucesso acentuado, uma vez que não trazem para o jardim de infância os hábitos, as experiências e os conhecimentos valorizados pela cultura escolar. Existem situações em que o próprio nome, a origem cultural, o estrato socioeconómico são determinantes da atitude do(a) educador(a) perante estas crianças. As causas do insucesso escolar destas crianças são inúmeras, porém uma das principais causas é o facto de não se sentirem valorizadas, o que afeta a sua autoestima, fazendo com que se sintam marginalizadas e desmotivadas para aprender e explorar, dada a separação que o jardim de infância e a escola fazem entre a sua cultura de origem e a cultura escolar. No entanto, esse insucesso não se deve apenas à criança proveniente de outras culturas, mas também ao(à) educador(a) que por vezes desvaloriza a cultura da criança e os conhecimentos que esta já possui, fazendo com que estas crianças desmotivem e percam o interesse em aprender e explorar. O jardim de infância tende cada vez mais a ser caracterizado por um grau elevado de diversidade sociocultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem das crianças são muito diversificadas. Assim, o que o(a) educador(a) deverá conceber são condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de modo, acentuá-las às necessidades de cada criança, tentando proporcionar, com igualdade, o direito de sucesso na Educação Pré-Escolar (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Para lidar com as diferenças individuais podem ser articuladas diversas formas de melhorar a apropriação das técnicas pedagógicas às crianças, e cada uma delas requer uma forma divergente de pensar a organização da sala. As instalações físicas podem enriquecer ou dificultar as atividades em pequenos grupos, e os materiais e equipamentos devem estar disponíveis para que as crianças os utilizem autonomamente (Spodek e Saracho, 1998).

1.1.Elementos do Currículo que podem ser Diferenciados

A diferenciação pedagógica pode ser realizada a vários níveis, a saber: nível dos conteúdos, nível dos processos e nível dos produtos.

O(A) educador(a) pode diferenciar os conteúdos, ou seja, factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências e ainda materiais, permitindo o acesso a vários tipos de informações e fontes de informação. Os conteúdos envolvem tudo o que o(a) educador(a) planifica para a aprendizagem das crianças e a forma como a criança se apropria do conhecimento, compreensão e competências. Assim, o(a) educador(a) pode diferenciar o acesso aos conteúdos, de diversas formas, como por exemplo, possibilitar que algumas crianças possam manipular materiais concretos e figurativos, nomeadamente em aprendizagens relacionadas com o Domínio da Matemática.

O(A) educador(a) também pode diferenciar o processo, o qual é o modo como a criança confere um significado a algo, entende e conserva os factos, conceitos, generalizações e competências. Desta forma, processo é sinónimo de atividade, sendo que qualquer atividade ou tarefa eficazes implicam que as crianças utilizem uma competência fundamental para entender uma ideia essencial e são evidentemente centradas num objetivo de aprendizagem. Como tal, o(a) educador(a) pode diferenciar uma atividade ou um processo, facultando, por exemplo, diversas opções com diferentes níveis de dificuldade ou com base nos diversos interesses das crianças, bem como diferentes quantidades de apoio, do(a) educador(a) ou de outras crianças, essenciais para a execução de uma determinada tarefa.

Os produtos, também podem ser diferenciados pelo(a) educador(a), os quais se referem ao que a criança pode utilizar para demonstrar o que aprendeu, compreendeu e que é capaz de realizar. Assim, um produto pode ser, um portefólio dos registos das atividades, uma exposição de soluções para problemas reais, entre outros produtos. Um produto considerado bom, leva a que as crianças se reavaliem e apliquem tudo o que aprenderam, amplifiquem os seus conhecimentos e competências e envolvam-se numa atividade cognitiva crítica e criativa. Diversas ações que podem contribuir para a diferenciação dos produtos podem ser por exemplo: possibilitar às crianças que as auxiliem a compreender produtos em torno de objetivos de aprendizagem; incentivar as crianças a expressar de diversas formas o que aprenderam; possibilitar que as crianças trabalhem sozinhas ou em pequenos grupos para realizar um produto, encorajar a utilização de vários recursos na preparação dos produtos, preparar propostas de produtos com diversos níveis de dificuldade, que se adequem ao tipo de

recetividade das crianças, entre outras ações possíveis para diferenciar os produtos (Tomlinson e Allan, 2002).

1.2. Atitudes do Educador(a) num Grupo Diferenciado

Um(a) educador(a) à medida que irá desenvolvendo uma prática educativa diferenciada, de forma consciente, reflexiva e flexível, deverá desenvolver diversas atitudes e capacidades que lhe permitam: organizar e centrar o currículo em informações, conhecimentos e capacidades imprescindíveis; observar e refletir sobre as crianças e sobre o grupo; ver para além das ações e desfazer estereótipos; dar voz às crianças; utilizar diversas estratégias, experiências, materiais, relações interpares; gestão aberta do tempo educativo; refletir acerca de diversas formas de atingir um objetivo comum; realizar uma análise dos estilos de aprendizagem, das crianças; organizar o espaço e os materiais, planificar as atividades, antevendo o que pode correr mal, evitando possíveis problemas; valorização do trabalho autónomo das crianças; partilhar responsabilidades com as crianças, averiguando se estão preparadas para as mesmas; negociação adulto(a)/criança; acompanhar de perto os progressos das crianças em relação a metas pessoais e de grupo; usar novas formas de avaliação, documentar itinerários educativos; desenvolver uma noção de comunidade na sala, explicitar de forma clara e antecipada o que é pretendido com cada atividade (Tomlinson, 2008).

1.3. Como é Desenvolvida uma Prática Educativa Diferenciada

Uma prática educativa diferenciada é pró-ativa, na medida em que o(a) educador(a) parte do pressuposto de que as crianças têm diversas necessidades. Como tal, o(a) educador(a) planeia de modo pró-ativo de várias formas de “chegar até” e expressar a aprendizagem, tendo em consideração as várias necessidades das crianças, em vez de resultar numa abordagem única para todas as crianças e numa tentativa de ajustar o planeado sempre que se tornar claro que as estratégias utilizadas nas atividades planeadas não estão a resultar para algumas crianças.

Além de ser pró-ativa, uma prática diferenciada mais do que quantitativa é qualitativa, uma vez que muitos educadores(as) tendem, erradamente, a pensar que diferenciar a prática significa dar mais tarefas a algumas crianças e menos a outras.

Por exemplo, o(a) educador(a) pode pedir a uma criança altamente capacitada para realizar dois desenhos sobre dois tópicos e apenas um desenho a uma criança com dificuldades. Todavia, estas abordagens à diferenciação são normalmente ineficazes, pois realizar um desenho, para uma criança com dificuldades, pode ser demasiado se esta não tiver nenhum apoio adicional durante a sua realização. Por outro lado, se para a criança altamente capacitada, fazer um desenho pode ser “fácil”, fazer dois poderá não resolver o problema e poderá soar a castigo. Assim, uma criança que já tenha revelado que domina determinada capacidade está pronta para não exercitar tanto essa mesma capacidade, mas sim começar a exercitar novas capacidades. Desta forma, só ajustar a quantidade de tarefas é, normalmente, menos eficaz do que ajustar a natureza da tarefa para corresponder às necessidades da criança.

A prática educativa diferenciada tem as suas origens no processo de avaliação. Um(a) educador(a) que perceba a necessidade de adequar a sua prática às crianças, aproveita cada oportunidade (conversas, brincadeiras, tarefas, etc.) para recolher informação, de forma a conhecer melhor cada criança, enquanto ser individual. E assim, adequar a prática educativa para auxiliar cada criança a tirar maior partido do seu potencial e talento. A avaliação tem como intuito determinar necessidades específicas, interesses e estilos de aprendizagem de cada criança, para posteriormente, o(a) educador(a) planejar as atividades, tendo em conta as informações recolhidas. Os produtos ou resultados finais têm diversas formas, com a finalidade de cada criança encontrar a melhor forma de partilhar e divulgar as suas aprendizagens.

Uma prática diferenciada providencia múltiplas abordagens ao conteúdo, processo e produto. Em todos os jardins de infância, os(as) educadores(as) lidam com três elementos, muito importantes, do currículo, já mencionados: conteúdo (o que as crianças aprendem e experienciam); processo (a forma como as crianças retêm ideias e informação) e produto (o modo como as crianças demonstram o que aprenderam e experienciaram). Ao diferenciarem estes elementos o(a) educador(a) permite diversas abordagens, sendo que estas abordagens diferentes têm em comum o facto de serem planeadas com a finalidade de incentivar o crescimento substancial em todas as crianças.

A prática diferenciada centra-se na criança. Os grupos diferenciados funcionam sob o pressuposto de que experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes. O problema é que as crianças não irão todas encontrar os mesmos modos de aceder às aprendizagens igualmente envolventes, relevantes e interessantes, pois nem todas possuem o mesmo nível de compreensão. O(a) educador(a) que gere uma prática diferenciada, com vários níveis de capacidades, procura promover experiências de aprendizagem com desafios apropriados a todas as crianças. Em grupos diferenciados, é preciso que as crianças participem ativamente na tomada e avaliação de decisões. Ensinar as crianças a partilhar responsabilidades possibilita que o(a) educador(a) trabalhe com diversos grupos, ou crianças individualmente, em diferentes situações do quotidiano.

A prática pedagógica diferenciada também é uma mistura de atividades para o grande grupo, para o pequeno grupo e individualmente. Existem situações em que se prova ser mais eficaz partilhar informação ou utilizar a mesma atividade com o grande grupo, outras em pequenos grupos e outras individualmente. Por vezes, as crianças podem juntar-se enquanto grande grupo para iniciar um projeto, saindo em pequenos grupos ou individualmente para procurar informação e voltarem para partilhar informação e planear novas pesquisas ou tarefas, saindo outra vez para realizar outras tarefas, voltando a reunir-se para partilhar e rever, e assim por diante.

Por fim, uma prática diferenciada é “orgânica”: o(a) educador(a) e as crianças aprendem juntos, embora o(a) educador(a) possa saber mais sobre o tópico em questão, está sempre a aprender sobre a forma como as crianças adquirem conhecimentos. É precisa uma colaboração constante com as crianças, para aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagens e de exploração e torná-las eficazes a cada criança. A prática pedagógica diferenciada é dinâmica, pois os(as) educadores(as) monitorizam a correspondência entre a criança e a aprendizagem e fazem os ajustes necessários. O(a) educador(a) que diferencia não encara a diferenciação como uma estratégia ou algo a fazer quando existe tempo extra, mas sim uma forma de estar no jardim de infância, de modo a ir ao encontro das necessidades de todas as crianças (Tomlinson, 2008).

1.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica Desenvolvidas pela educadora cooperante

No jardim de infância onde decorreu o estágio, a educadora cooperante tem em conta as características individuais de cada criança do grupo, para tal utiliza estratégias de diferenciação pedagógica. Desta forma, a educadora diferencia a quantidade de atividades desenvolvidas pelas crianças, ou seja, para as crianças mais novas e/ou com mais dificuldades esta desenvolve menos atividades, por exemplo, as crianças de cinco anos fazem um desenho e uma pintura sobre determinado tópico para uma exposição, enquanto as crianças mais novas e/ou crianças com mais dificuldades do grupo fazem apenas a pintura com tintas, pois implica menos destreza manual. A educadora também diferencia ao nível da dificuldade, na medida em que exige menos das crianças mais novas, por exemplo, quando uma dessas crianças acaba de marcar as presenças na tabela respetiva a educadora pede-lhe que conte quantas crianças estão a faltar naquele dia, enquanto se fosse uma criança mais velha a educadora perguntava-lhe o número de crianças que estão a faltar mediante o número de presenças e o número de crianças que fazem parte do grupo, de modo a efetuar um cálculo mental (se estiverem 14 e o grupo for de 18 crianças, então $18 - 14 = 4$ faltas). A educadora cooperante, por vezes, também propõe atividades diferentes para as crianças de cada faixa etária ou com mais ou menos dificuldades. Quando as crianças realizam uma atividade comum a todo o grupo, a educadora anteriormente explica a atividade, mas para as crianças mais novas ou com mais dificuldades, explica-a mais detalhadamente e presta um apoio maior a essas crianças. Quando a educadora desenvolve uma atividade, diferencia os materiais que disponibiliza, ou seja, quando se pretende que as crianças pintem algo, as crianças mais novas ou com mais dificuldades, pintam com as mãos, enquanto as restantes crianças utilizam o pincel para pintar. Se a educadora desenvolve uma atividade em pequenos grupos, normalmente escolhe os elementos de modo a ficar uma criança mais velha com uma mais nova ou uma criança com mais dificuldades com uma criança com menos dificuldades, de modo a que haja uma cooperação entre ambas, e para que trabalhem juntas para o mesmo fim. Por fim, a educadora cooperante

também disponibiliza às crianças com mais dificuldades ou mais novas, mais tempo do que às restantes crianças para realizar uma determinada atividade¹⁵.

Em suma, um grupo heterogéneo necessita de estratégias de diferenciação pedagógica, de forma a corresponder às necessidades de todas as crianças. Para tal, o(a) educador(a) planeia e executa de modo pró-ativo várias abordagens ao conteúdo, processo e produto, numa previsão e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas das crianças (Tomlinson, 2008).

¹⁵ Informação adquirida através de uma conversa com a educadora cooperante e da minha observação.

2. Abordagem Mosaico

A Abordagem de Mosaico é a metodologia utilizada na parte investigativa deste relatório e executada durante o estágio realizado no jardim de infância.

A Abordagem Mosaico tem como principais autores de referência Petter Moss e Alison Clark. Esta é uma abordagem inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância de Reggio Emilia (norte de Itália), baseia-se nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Mallaguzzi e nos(as) educadores(as) de infância que trabalham nos Jardins de Infância de Reggio Emilia (Clark e Statham, 2005). Os Jardins de Infância Reggio Emilia, veem a criança como um ser rico, forte, competente, ativo e capaz de se expressar através de “cem linguagens” (Kinney e Wharton, 2009), sendo que a aprendizagem é vista como um processo colaborativo, em que os(as) adultos(as) e as crianças procuram significados juntos(as). A Abordagem Mosaico, além do que já foi mencionado, também se baseia em métodos de avaliação participativa desenvolvida nos países da “Majority World” (pertencentes à Ásia, África, América Latina e Oceania), os quais visam dar voz àqueles(as) que não têm poder (Clark e Statham, 2005). Assim, esta abordagem visa dar voz às crianças, envolvendo-as num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), centrando-se na Pedagogia de Participação de Clark e Moss, a qual tem como finalidade apoiar o envolvimento da criança nas suas experiências e na co construção¹⁶ das suas aprendizagens através da experiência interativa e contínua, dando oportunidade à criança para se apropriar do seu direito à participação e do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

A Abordagem Mosaico é uma metodologia que possibilita a escuta das crianças (Pedagogia da Escuta) de modo, a conhecê-las melhor, identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Esta metodologia também possibilita reconhecer as crianças e os adultos(as) (equipa educativa, pais/encarregados de educação, entre outros(as)) como co construtores de significados, reunindo ferramentas verbais e visuais para revelar as

¹⁶ As crianças enquanto co construtoras da sua aprendizagem, significa que estas estão no centro da sua própria aprendizagem, ou seja, é-lhes dado espaço para que construam a sua aprendizagem em conjunto com o(a) adulto(a). Assim, crianças e adultos(as) podem transformar-se em co pesquisadores e construtores da aprendizagem (Kinney e Wharton, 2009).

perspetivas das crianças, através de materiais produzidos pelas mesmas (Clark e Statham, 2005). Importa mencionar que, tal como afirmam Clark e Moss (2005) a Abordagem Mosaico defende: as crianças enquanto especialistas das suas próprias vidas; as crianças como comunicadoras competentes; as crianças como portadoras de direitos e as crianças como construtoras do conhecimento.

Clark e Moss (2001) mencionam seis características desta abordagem, a saber: multimétodo, participativa, reflexiva, adaptável, focada nas experiências de vida das crianças e incorporada na prática. Relativamente a multimétodo, esta reconhece diversas linguagens e vozes das crianças, não se limitando à linguagem verbal, utilizando diversos métodos não-verbais como fotografias e desenhos, por exemplo. Esta abordagem é participativa, na medida em que são reconhecidas as competências das crianças e que estas são tratadas enquanto especialistas e agentes da sua própria vida. A Abordagem Mosaico é uma abordagem reflexiva, uma vez que envolve crianças, pais e educadores(as) na reflexão sobre os significados, os quais implicam ouvir, documentar, observar e interpretar. Relativamente ao facto de esta abordagem ser adaptável, significa que pode ser usada em diversos contextos de Educação de Infância. Esta abordagem é focada nas experiências de vida das crianças, observando a vida, em vez do conhecimento alcançado ou dos cuidados recebidos. Por fim, resta mencionar que esta abordagem é incorporada na prática, a qual tem potencial para ser utilizada enquanto ferramenta de avaliação e em simultâneo ser parte integrante da prática educativa.

2.1. Fases

A Abordagem Mosaico está compreendida em três fases: Fase 1 – Recolha da Informação, Fase 2 – Reflexão e Discussão e Fase 3 – Decisão.

Fase 1 – Recolha da Informação

Nesta fase pretende-se que sejam formuladas as questões de investigação, as questões éticas e que seja realizada a conversa introdutória, de modo a que as crianças façam uma escolha informada. De seguida, a informação deve ser recolhida e documentada pelas crianças e pelos(as) adultos(as), através de diversos métodos, tais como: registo das observações das crianças; conversas; circuitos; fotografias;

mapas conceituais; dramatização; manta mágica e conversas em grande grupo (Clark e Statham, 2005). Deste modo, os(as) adultos(as) não se limitam a escutar as crianças, mas também a envolvê-las nos métodos e a compreender melhor as suas ideias e conceções (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007), de forma a ficarem com uma visão mais completa e enriquecedora das crianças (Clark e Statham, 2005).

Assim, para iniciar a investigação com a Abordagem Mosaico, a partir da questão de partida fornecida pelas docentes, juntamente com os elementos do meu grupo de trabalho, formulei as seguintes questões de investigação:

- ❖ Qual a perspetiva da criança em estudo acerca dos espaços do jardim de infância?
 - ♦ Como é que a criança descreve e representa os espaços do jardim de infância?
 - ♦ Quais as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços do jardim de infância?
 - ♦ Como é que a criança se sente em cada espaço do jardim de infância?
 - ♦ O que a criança valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim de infância?
 - ♦ O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância e como o faria?

Posteriormente, foram formuladas as questões éticas, de modo a respeitar os direitos das crianças:

- ❖ Consentimento informado da criança, ou seja, apresentar-lhe uma explicação credível e significativa, sobre o intuito da investigação e acautelar uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a participar na investigação, se assim o entender, tanto no início do processo, como em qualquer altura do mesmo (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008);
- ❖ Consentimento informado dos pais/ encarregados de educação;
- ❖ Finalizar qualquer sessão em que se verifique algum tipo de desconforto na criança;
- ❖ Cessar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, de modo a fomentar a sua autoestima;
- ❖ Afiançar a privacidade da criança, preservando a sua imagem física e psicológica;

- ❖ Garantir o anonimato quando for realizada a divulgação dos resultados da investigação.

Depois de formuladas as questões de investigação e as questões éticas, eu e a minha colega de estágio, tivemos uma conversa introdutória com as crianças, acerca desta investigação, mencionando-lhes do que se tratava a investigação e perguntando-lhes quem queria participar, de modo a que as crianças pudessem fazer uma escolha informada. Assim, inicialmente, onze crianças quiseram participar nesta investigação, para tal, elaborámos um “contrato”, em que as crianças mencionaram o que queriam que escrevêssemos e assinaram o seu nome por baixo, de forma a comprometerem-se a participar. No entanto, no decorrer do estudo houve duas crianças que faltaram bastante durante a execução dos métodos, uma por motivos de doença e a outra por ter ido de férias, o que nos levou a excluí-las da investigação.

Desta forma, iniciámos as conversas, as quais segundo Clark e Statham (2005) são realizadas com as crianças, pais/encarregados de educação, educadores(as) de infância e auxiliares, de modo a conhecer a perspetiva das crianças. No caso das conversas realizadas com as crianças, estas são curtas, estruturadas e têm como intuito serem sobre as suas vidas, sendo que as questões das mesmas se focam nas pessoas mais importantes, nos espaços e nas atividades. Como tal, as conversas foram realizadas, individualmente, com as crianças conforme um guião que formulámos. Seguidamente também foi estabelecida uma conversa com a educadora cooperante, a auxiliar (que acompanha as crianças durante a componente letiva) e com os pais das crianças participantes (ver Apêndice VIII), semelhante à conversa realizada com as crianças.

Posteriormente, as crianças realizaram os circuitos (Figura 3), sendo este método pautado por visitas dirigidas pelas crianças, em que estas registam os circuitos, através de desenhos, fotografias ou outros recursos (Clark e Statham, 2005). Deste modo, durante a realização dos circuitos as crianças guiaram-nos até aos espaços onde gostariam de levar uma pessoa ou um amigo que não conhecesse a instituição, para que este a passasse a conhecer. Para tal, fizeram o desenho (numa folha A4 a lápis) desses espaços e do circuito a realizar até chegar a esses mesmos espaços que as crianças gostariam de lhe mostrar.

Em seguida, as crianças utilizaram as fotografias, as quais são um método que possibilita às crianças comunicarem as suas perspetivas e refletirem as suas experiências. Assim, as crianças podem tirar fotografias ao que consideram mais relevante e/ou o que consideram menos relevante (Clark e Statham, 2005). Desta forma, individualmente, as crianças munidas de máquinas fotográficas, guiaram-nos (às estagiárias) até aos espaços que mais gostaram e que menos gostaram no jardim de infância e tiraram as respetivas fotografias (Figura 4) e/ou realizaram desenhos desses mesmos espaços.

O próximo método utilizado pelas crianças foram os mapas conceituais, os quais segundo Clark e Statham (2005), consistem em representações a duas dimensões, desenvolvidas pelas crianças, de modo a que elas juntem o material recolhido durante os circuitos, como fotografias e desenhos, sendo dada a possibilidade à criança de escolher as fotografias e/ou desenhos que pretende colocar no mesmo, tendo em conta a importância dada ao que está retratado na mesma. Como tal, as crianças construíram os seus mapas (Figura 5 e 6), escolhendo as fotografias (impressas) e os desenhos dos espaços e colaram-nos juntamente com os desenhos elaborados nos circuitos (ver Apêndice IX). Para diferenciar os espaços que as crianças gostaram mais, elas desenharam uma cara verde com um sorriso e para diferenciar os espaços que menos gostaram desenharam, a vermelho, uma cara triste. Na parte superior de cada fotografia foi escrito o nome do espaço e um número que identifica a ordem pela qual a criança escolheu determinada fotografia e na parte inferior da mesma foi escrita a razão pela qual a criança gostou mais ou menos daquele espaço.



Figura 3 - Criança a desenhar o circuito



Figura 4 - Criança a fotografar um espaço do JI



Figura 5 - Criança a construir o seu mapa

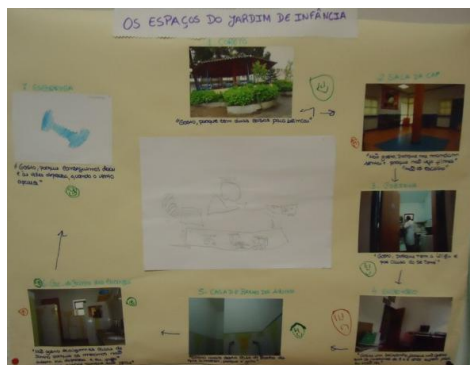


Figura 6 – Exemplo de um Mapa

Mais tarde, as crianças projetaram a manta mágica (Figura 7 e 8), de modo a usufruírem de uma viagem imaginária pelos espaços familiares e não familiares, visionados e revistos através de uma apresentação de imagens. Desta forma, têm oportunidade de observarem e refletirem, no seu ambiente comum, acerca dos momentos mais marcantes desta abordagem (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007). Assim, a manta mágica foi projetada em grande grupo (crianças participantes e não participantes), sendo que as crianças participantes colocaram na manta os seus mapas e registos das conversas. Revendo as suas próprias imagens, mencionaram como foram realizadas as conversas, os circuitos, as fotografias e a construção dos mapas, e observaram e refletiram acerca das suas respostas, dizendo às restantes crianças quais os espaços que mais gostaram, quais os espaços que menos gostaram e quais os momentos marcantes desta abordagem. Desta forma, foi estabelecida uma conversa em grande grupo, com as crianças participantes e não participantes nesta investigação, de modo a partilhar informações, dar feedback às crianças e discutir opiniões (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007), pois à medida que as crianças iam dizendo quais os espaços favoritos e os que gostam menos, as outras iam opinando, dizendo se para elas também era o sítio que mais gostaram ou não.



Figura 7 – Criança a colocar o seu mapa na Manta Mágica



Figura 8 – Construção da Manta Mágica e conversa com as crianças

Fase 2 - Reflexão e Discussão

Na segunda fase, tal como mencionam Clark e Moss (2005) e Clark e Statham, (2005) e tal como era esperado que acontecesse durante esta fase, foi reunida toda a informação recolhida, para dialogar, refletir e interpretar, incluindo as interações estabelecidas entre pais/ encarregados de educação, Educador(a) de Infância e auxiliares de ação educativa, de modo a juntar conhecimento e a esclarecer e discutir eventuais dúvidas. Nesta fase, os dados recolhidos foram tratados, bem como ao longo de toda a investigação, organizando, selecionando, avaliando e refletindo a informação obtida e excluindo a informação que pareça não ser importante para responder às questões de investigação (Clark e Moss, 2005; Clark e Statham, 2005). Como tal, para tratar os dados eu e a minha colega recorremos à triangulação dos dados, de modo a confrontar diversas perspetivas de várias fontes de informação, para analisar metodologicamente (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), e à categorização dos dados, de forma a procurar características semelhantes entre os elementos que façam parte do *corpus* e para realizar a sua associação em categorias de análise (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

Fase 3 – Decisão

Nesta fase é esperado que sejam tomadas decisões acerca da realização de eventuais transformações no espaço do jardim de infância (manter, expandir, mudar e/ou acrescentar algum espaço), de acordo com as perspetivas das crianças adquiridas nas fases anteriores, como por exemplo, alterar a organização de uma área na sala de atividades, ou criar uma área nova na sala, ou remodelar um dado espaço, de acordo com as perspetivas das crianças. Desta forma, a voz das crianças é

valorizada e reforçada para manter, expandir, mudar e/ou acrescentar um espaço no jardim de infância (Clark, 2007).

Porém, durante o estágio, não chegámos a realizar quaisquer alterações no espaço durante esta abordagem, uma vez que o estágio terminou pouco tempo depois da recolha dos dados. No entanto, a educadora cooperante criou uma nova área, a Área da Pintura, que foi uma área que a educadora mencionou na conversa que estabelecemos com a mesma durante a fase 1 da abordagem. A educadora considera que esta área vai ao encontro dos interesses das crianças, facto que se comprovou, pois a maioria das crianças passa bastante tempo nessa área a realizar pinturas livremente.

2.2.Tratamento e Análise de Dados

Ao longo do desenvolvimento das diversas fases do estudo, foram recolhidos e tratados diversos dados através dos métodos mencionados, de modo a analisar, refletir e interpretar essa mesma informação. Para tal, foi necessário recorrer à triangulação dos dados, confrontando as várias perspetivas recolhidas através dos diversos intervenientes (educadora, auxiliar, pais e crianças), de modo a analisar metodologicamente essa informação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008) e perceber melhor a realidade. Além da triangulação também foi realizada a categorização dos dados para procurar características semelhantes entre os elementos recolhidos e de modo a realizar a sua associação em categorias de análise (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008). No Apêndice X é possível observar um esquema resultante de todo o processo de tratamento e análise de dados.

2.3.Conclusões

Após todos os dados terem sido devidamente organizados e analisados, é possível retirar deste estudo diversas conclusões.

Antes de mais importa ressaltar, que segundo a educadora cooperante, a organização dos espaços no jardim de infância teve em conta as características e os interesses do grupo; a escuta das crianças realizada através de conversas; os materiais; equipamentos e as dimensões dos espaços existentes.

Posto isto, é possível concluir que todas as crianças gostam de ir ao jardim de infância, devido à realização de atividades livres, à existência de alguns espaços novos, à interação com o(a) adulto(a), interação entre pares, à realização de atividades dirigidas, relação de afetividade positiva com a educadora e, alguns pais acrescentaram, que uma das razões se fica a dever à participação dos pais que é fomentada.

Neste estudo, foram contabilizadas as opiniões de todas as crianças e restantes intervenientes. Assim, no caso dos espaços que algumas crianças valorizam, foram identificados os seguintes espaços: sala de atividades, sala da CAF, refeitório, casas de banho tanto a de adultos(as) como a das crianças, escritório, cozinha, espaço exterior e o corredor, tal como é apresentado no Apêndice X. Desta forma, através de evidências recolhidas, tais como: “gosto de ver a horta”; “gosto de brincar na rua com os amigos”; “gosto da horta porque tem legumes para eu comer” entre outras evidências foi claramente visível que o espaço exterior (horta, esconderijos, coreto, parque e jardim) é o espaço preferido pelas crianças, devido à atividade livre realizada; ao facto de este ser um espaço atraente; ao contacto com a natureza e com alimentos saudáveis (cultivados na horta) e à interação com pares. Como tal, considero que deve ser sempre dada às crianças a possibilidade de usufruírem livremente deste espaço, tal como a educadora já o preconiza e pretende fazê-lo de uma forma ainda mais frequente. Assim, nos espaços que as crianças valorizam elas mencionaram que se sentem bem, como tal, existe bem-estar/alegria nas crianças ao frequentarem estes espaços.

Quanto aos espaços que algumas crianças menos valorizam é possível verificar que há crianças que gostam menos da sala de atividades; da sala da CAF; do refeitório; da casa de banho (das crianças); do exterior; do escritório e da entrada do jardim de infância. Porém, é a sala da CAF que as crianças valorizam menos, mais concretamente o pilar (existente no centro da sala), os jogos; as ferramentas e a televisão. Importa salientar que esta sala é utilizada maioritariamente pelas auxiliares da CAF, para o momento do acolhimento das crianças e para as atividades propostas e realizadas pelas mesmas nesta componente. Este espaço foi mencionado como sendo o menos valorizado pelas crianças devido ao facto de terem considerado que existia falta de atividade livre; falta de interação com pares; relação de afetividade

negativa (com uma auxiliar); falta de visibilidade; falta de organização; falta de escolha (filmes) e possibilidade das crianças se magoarem. Estas categorias são visíveis em várias evidências, como por exemplo: “não gosto porque tem lá o poste que podemos bater e porque às vezes não consigo ver” (devido ao pilar); “porque a P (auxiliar) nos manda sentar”; “não gosto, porque algumas ferramentas estão em cima de outras”, entre outras evidências que deram origem às categorias assinaladas. No entanto, tal não significa que não hajam algumas crianças que se sintam bem nestes espaços.

Posteriormente, além de mencionados os espaços que as crianças valorizam e que menos valorizam também foi pretendido saber quais as mudanças que estas fariam nos espaços. As mudanças assinaladas foram referidas pela educadora, pela auxiliar da componente letiva, pelos pais e pelas crianças, mas sempre na perspetiva das crianças. Assim, as crianças realizariam mudanças em quatro espaços: no exterior, na sala da CAF, na sala de atividades e na entrada do JI. No exterior, as mudanças enunciadas foram a realização de mais atividades livres, mais festas e teatros no coreto; introdução de novos equipamentos e materiais, como: mais um escorrega, um escorrega maior, um trampolim, baloiços, uma piscina e mais jogos didáticos. Estas conclusões foram retiradas de evidências como: “o escorrega é pequenino e devia ser maior”, “podíamos lá pôr um trampolim” entre outras. Na sala de CAF foi mencionado que as mudanças seriam ao nível da escolha e do visionamento de filmes, pois segundo as crianças normalmente são as auxiliares que os escolhem. Estas sugestões de mudança na sala de CAF foram visíveis quando algumas crianças mencionaram: “escolher filmes”, “eles (os filmes) estão numa coisa assim e a P (auxiliar) tira-os para nós vermos”, entre outras afirmações. Quanto à sala de atividades, foram referidas mudanças como: mudança da decoração dos planetas (realizada num projeto anterior); criação da área da pintura; colocação da área da casinha no coreto (exterior) e introdução de novos materiais: livros mais curtos, uma pista nova para os carros e legos (da marca lego). As crianças mencionaram estas categorias em afirmações como: “mudava só a enfeitação dos planetas” “punha lá fora, dentro do coreto” (a área da casinha das bonecas) entre

outras. Na entrada do JI apenas foi mencionada a introdução de baloiços nesse espaço.

Em suma, com este estudo foram visíveis as várias perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI onde estagiei, tal como era pretendido. Foi notório que as crianças gostam de estar no JI, e que o espaço que mais preferem é o espaço exterior para poderem não só brincar com os(as) amigos(as) mas também realizar atividades como foi o caso do projeto “A Horta Viçosa” que foi muitas vezes salientado nesta investigação. No entanto, a sala da CAF revelou ser o espaço que as crianças menos valorizam devido aos aspetos assinalados. Com esta investigação também foram assinaladas diversas mudanças, porém já não existiu tempo de estágio suficiente para executá-las. No entanto, a educadora criou a Área da Pintura que tinha sido uma mudança assinalada por si.

Por fim, esta investigação também possibilitou a mim e à equipa educativa refletir sobre a prática, os interesses das crianças e a importância de escutar as crianças, enquanto especialistas das suas próprias vidas (Clark e Statham, 2005), para que os espaços e as práticas educativas sejam cada vez mais do agrado das mesmas e possibilitem um maior envolvimento delas, enquanto co construtoras das suas aprendizagens (Kinney e Wharton, 2009).

3. A Importância do Espaço Exterior

Dada a utilização da Abordagem Mosaico para compreender quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI e dadas as minhas observações durante o estágio, pude concluir que a “rua”, tal como as crianças chamavam ao espaço exterior, é sem dúvida o espaço preferido pelas crianças do JI onde decorreu o estágio. Esta preferência pelo exterior também foi visível durante o desenvolvimento do projeto “A Horta Viçosa” (Figuras 9 e 10) o qual decorreu maioritariamente no espaço exterior e com o qual foi visível o envolvimento das crianças com o mesmo. Considero que o facto de este ter sido realizado no exterior e com materiais naturais (por exemplo: terra, água e sementes), fez com que as crianças tivessem realizado verdadeiras aprendizagens e apreciado o projeto. Posto isto, considero ser importante refletir sobre a importância do espaço exterior e fazer desta uma experiência-chave do meu percurso formativo.



Figura 9 - Criança a cavar para semear
(Projeto "Horta Viçosa")



Figura 10 - Crianças a regar a horta
(Projeto "Horta Viçosa")

Desta forma, é importante começar por referir que se a atenção dada ao espaço interior de uma instituição educativa é indiscutível e crucial, o investimento nos espaços exteriores considera-se como prioridade para os próximos tempos. Atualmente, as crianças tendem a permanecer nos espaços interiores, confinados e pré-estruturados pelos(as) adultos(as), durante bastante tempo (Pinto, n.d.). Todavia, também o espaço exterior deve ser valorizado, pois tal como mencionam as OCEPE (1997) o espaço exterior do jardim de infância é igualmente um espaço educativo devido às suas potencialidades e diversas oportunidades educativas, intencionais e planeadas pelo(a) educador(a) e pelas crianças, que este espaço pode oferecer.

Assim, este espaço deve ser pensado como um espaço de prolongamento do espaço interior.

O espaço exterior é um espaço privilegiado para as crianças, onde estas podem explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis, propiciando múltiplas vivências e experiências (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, o espaço ao ar livre, possibilita o contacto com diversos elementos da natureza, como areia, terra, plantas, água, troncos, pedras, entre outros; permite às crianças descobrirem naturalmente, desafios que se encontram na extensão das suas capacidades e fazerem descobertas inesperadas e incessantemente renovadas, fomentando-se a educação para o abstrato. Desta forma, a criança acede fisicamente e de forma sensorial ao mundo do conhecimento (Pinto, n.d.).

Segundo Bilton (2010) o exterior é um ambiente rico em aprendizagem que tem em conta diversas necessidades das crianças. Como tal, este espaço deve estar disponível para as crianças, todos os dias, bem como o espaço interior, ao longo de todo o ano. Sendo este espaço, visto pela autora como um espaço de liberdade, ar puro e propício a seguir os interesses atuais das crianças, de modo a que estas desenvolvam várias competências (Bilton, 2010).

Neste espaço, as crianças são livres de correr, explorar, descer e subir montes, rolar, cavar e experienciar muitas outras coisas que normalmente os(as) adultos(as) não permitem que se faça no interior. Como tal, é imprescindível para o desenvolvimento das crianças, que estas possam explorar o espaço exterior, todos os dias (Hohmann e Weikart, 2011), pois este é um espaço extremamente enriquecido para a brincadeira livre das crianças e para a exploração espontânea das mesmas, possibilitando verdadeiras aprendizagens através da resolução de problemas provenientes das brincadeiras que as crianças fazem. No entanto, no exterior, também podem existir atividades planeadas, as quais necessitam de ser tão cuidadosamente planeadas quanto as atividades realizadas no interior (Spodek e Saracho, 1998).

Geralmente, em Portugal, ainda há muitas preocupações da parte dos(as) adultos(as) em deixar as crianças permanecerem mais tempo no exterior devido às condições climáticas. Porém, Bilton (2010) afirma que as crianças não sentem essa mesma preocupação. Haja chuva ou sol, para as crianças não importa pois estas

apenas querem é ir para o exterior. Segundo a autora, as crianças parecem estar naturalmente atraídas por este espaço, como se intuitivamente soubessem algo, ou seja, que o exterior é um ambiente de aprendizagem natural (espontânea e intencional) e onde a maioria das crianças tende a sentir-se competente (Bilton, 2010).

Atualmente, as crianças vivem rodeadas de tecnologia, que lhes permite descobrir o mundo, nunca antes tão prontamente disponível. No entanto, essa descoberta e fonte de aprendizagem, embora seja útil, contribuiu para reduzir o acesso da criança ao ambiente mais natural, impedindo-a de conhecer o seu ambiente mais próximo e de explorar o real. Embora, através do computador se consigam ver inúmeras fotografias da realidade observar e explorar diretamente na natureza possibilita às crianças compreenderem melhor que tudo o que está em seu redor está ligado à natureza, como por exemplo a origem da maioria da comida (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2008). Por exemplo, com a realização do projeto “A Horta Viçosa” as crianças compreenderam de onde vêm muitos dos alimentos (legumes, frutos e ervas aromáticas) e como é realizado todo o processo até os colher. Esta aprendizagem e outras foram realizadas no exterior, mexendo e explorando a terra, as plantas e as sementes, ou seja, experienciando o contexto real. Assim, as crianças irão crescer a compreender que a natureza é importante, pois ao ler a forma como uma planta cresce nunca é o mesmo que cavar a terra, colocar a semente, derramar um pouco de água, cuidar da semente que posteriormente será uma planta e observar diariamente o seu crescimento (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2008).

Contudo, Muñoz (2009) refere que as crianças tendem a preferir espaços naturais ao ar livre, tais como bosques e florestas em vez de parques infantis projetados pelos(as) adultos(as), pois os parques infantis apesar de serem ao ar livre, a autora considera que estes são mal sucedidos relativamente às necessidades das crianças e que nem sempre correspondem às expectativas das brincadeiras das crianças ao ar livre. Em contrapartida, os espaços naturais são bastante enriquecidos na medida em que têm imensos recursos naturais (por exemplo: lama e folhas), múltiplas

oportunidades de viver brincadeiras e aventuras, envolvendo a criatividade e até mesmo um certo risco, o qual está, normalmente, ausente nos parques infantis (Muñoz, 2009).

Como tal, em alguns países como a Dinamarca e a Inglaterra existem as *Forest Schools* (Escolas na Floresta), as quais valorizam os espaços exteriores na natureza, neste caso as florestas, enquanto contextos educativos, de modo a inspirar as pessoas de qualquer idade, incluindo as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, através de um processo inovador e a longo prazo. Esta abordagem educacional muda a forma como habitualmente as crianças são vistas a aprender e como os(as) adultos(as) vivem, visando assim a brincadeira ao ar livre e a aprendizagem num ambiente florestal (Forest Schools Education, n.d.).

As *Forest Schools* contêm um número de crianças reduzido e as possibilidades de contacto com a natureza são variadas e frequentes (Ferreira, 2015). Assim, as crianças exploram e realizam diversos desafios, através de atividades, tais como construções com ferramentas (gradualmente introduzidas), iluminação, fogueiras entre outras competências, que desenvolvem não só a autoestima, autoconfiança, autonomia, mas também competências interpessoais e intrapessoais, competências práticas, motoras, cognitivas e de motricidade fina e grossa (Forest Schools Education, n.d.). Na Dinamarca os políticos locais ponderam a construção de mais *Forest Schools*, pois consideram que estas sejam mais saudáveis, tanto para crianças como para educadores(as) (Ferreira, 2015).



Figura 11 - Grupo de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar numa *Forest School* (Forest Schools Education, n.d.)

3.1. Brincar no Exterior

Os espaços exteriores haviam sido, alguns anos, locais valorizados para muitas crianças brincarem, mas as sociedades modernas parecem ter descurado o valor destes espaços para o desenvolvimento das crianças. Na geração anterior as crianças tiveram acesso a ambientes naturais que estas exploravam, desafiavam e utilizavam para exercitar as suas capacidades, as quais eram necessárias para dominar uma paisagem desafiadora e acontecimentos imprevistos (Fjørtoft, 2004). Como tal, urge a necessidade de refletir sobre as potencialidades destes espaços e de voltar a valorizá-los.

Assim, a brincadeira livre em espaços exteriores deve ter um lugar de destaque na educação das crianças, pois esta possibilita múltiplas experiências que contribuem para um desenvolvimento saudável. Como tal, o espaço exterior deve ser valorizado e fazer parte da oferta educativa e, se possível, estar sempre disponível para as crianças. Desta forma, as crianças podem explorar e realizar descobertas no espaço exterior que as rodeia, bem como correr, saltar, trepar, entre outras habilidades, sendo que as regras impostas pelos(as) os(as) adultos(as) tendem a ser menos rigorosas no espaço exterior do que no espaço interior (Ferreira, 2015). Fjørtoft (2004) menciona que as crianças preferem o realismo e os atributos físicos da natureza aos brinquedos comercializados, pois os espaços exteriores e os seus atributos oferecem situações mais desafiadoras, complexas e emocionantes.

Deste modo, permitir à criança dirigir atividades que sejam do seu interesse, fazendo escolhas e tomando decisões acerca do que fazer, como e quando possibilita que se desenvolvam competências indispensáveis para a vida adulta (como por exemplo: a capacidade de colaborar com os(as) outros(as) e de tomar decisões) e desenvolve o autoconhecimento e a exploração de novas competências (por exemplo: agilidade e precisão) (Bento, 2012).

Quando as crianças brincam livremente no exterior tendem a estar envolvidas no que estão a fazer, confiantes ao seguirem os seus interesses e ansiosas para fazer ainda mais descobertas e brincadeiras do que aquelas que estão a fazer num dado momento. Normalmente, ao brincarem nestes espaços as crianças gostam de fazer novas criações, a partir das suas ideias intermináveis, utilizando materiais naturais,

como paus, folhas de árvores entre outros e também gostam de cavar, regar, mexer na terra e na água, entre outras brincadeiras. Nestas brincadeiras as crianças tendem a necessitar que o(a) adulto(a) seja um(a) companheiro(a) de brincadeiras, um apoio ou um(a) investigador(a) (Bilton, 2010). Assim, estas brincadeiras permitem à criança conhecer o mundo através das suas experiências e dos seus sentidos, o que possibilita aprendizagens sustentadas.

Ao brincar ao ar livre, com os(as) amigos(as) e sem a supervisão dos(as) adultos(as) emergem as verdadeiras aventuras, os riscos e o contacto com a natureza, bem como as várias formas de vida existentes nestes espaços, tais como plantas e animais. Assim, a criança explora, investiga e testa a natureza o que lhe permite conhecer os sistemas biológicos e sociais que fazem parte da natureza.

Desta forma, ao brincar no espaço exterior a criança pode experienciar liberdade, outros tipos de comportamentos, regularmente impedidos no espaço interior, tais como sujar-se, brincar com a terra, correr, entre outros. Todos estes aspetos são devido ao facto do carácter dinâmico e imprevisível do espaço ao ar livre, o qual sofre diversas alterações da natureza (por exemplo: as folhas das árvores a cair e a mudar de cor) e também dos humanos, o que faz deste um espaço deveras enriquecedor e potenciador de diversos desafios, brincadeiras, aprendizagens e aventuras para as crianças (Bento, 2012).

As crianças ao brincarem livremente no exterior além de estarem a usufruir do seu direito a brincar, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, estão também a usufruir dos seus direitos naturais, definidos por Zavalloni (2014).

Os direitos naturais descritos por Zavalloni (2014) são dez, a saber: direito ao lazer, na medida em que toda a criança tem o direito a usufruir de momentos de tempo livre; direito a sujar-se, que refere que a criança tem o direito de brincar com diversos elementos da natureza (lama, terra, etc); direito aos sentidos, ou seja, a criança tem o direito de sentir os gostos e os aromas presentes na natureza; direito ao diálogo, que retrata que a criança tem o direito de escutar e de conversar; direito a utilizar as mãos, na medida em que a criança tem o direito a fixar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, moldar o barro, amarrar cordas e de atear o fogo; direito a um bom começo, o qual menciona que a criança tem o direito de comer alimentos saudáveis desde o nascimento, de ingerir água limpa e de respirar ar puro;

direito à rua, ou seja, a criança tem o direito de brincar na rua, nas praças e de andar de forma livre pelos caminhos, sem receios de ser atropelada; direito à natureza selvagem, este é o direito da criança conceber uma cabana nos bosques, jogar às escondidas entre os arbustos e subir às árvores; direito ao silêncio, de modo a que a criança possa escutar o vento a passar nas árvores, o canto dos pássaros e o ruído da água e por último, o direito à poesia, o qual prevê que a criança tem o direito a observar o nascer e o pôr do Sol, apreciar a Lua e as estrelas (Zavalloni, 2014). Como tal, para um melhor desfrute do espaço exterior pelas crianças é necessário proporcionar-lhes oportunidades para que estas usufruam dos seus direitos naturais.

3.2.Risco

Ao retratar a importância do espaço exterior e das brincadeiras neste mesmo espaço, torna-se imprescindível refletir sobre o risco, pois este é um aspeto que está intimamente ligado e que tende a ser alvo de uma interpretação errada pela sociedade (Gill, 2010).

O risco é referido por Little e Eager (2010) citados por Bento (2012) como estando representado em situações que obrigam a fazer escolhas entre opções de ação divergentes em que o resultado é incógnito. Este pode ser encarado como um contínuo que não está inevitavelmente ligado a consequências negativas. Os mesmos autores referem ainda, que o risco difere de perigo, pois perigo indica situações em que a probabilidade de dano é alta e que podem levar a ferimentos graves ou à morte (Bento, 2012).

Com a utilização dos espaços exteriores advêm preocupações e restrições que pretendem apoiar as crianças, as quais são impostas pelos pais, políticas de proteção ou por qualquer outra pessoa que as interprete (Gill, 2010). O receio de que algo negativo possa suceder, não pode ser tão excessivo, ao ponto de o(a) adulto(a) ter atitudes exageradas de supervisão que não possibilite a vivência de qualquer situação que englobe risco (Bento, 2012). Desta forma, o(a) adulto(a) deve compreender que as feridas e os arranhões fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável afiançar a segurança plena das crianças (Bilton, 2010). Contudo, Gill (2010) considera que para manter as crianças seguras é necessário que estas assumam riscos,

para que os possam avaliar e reagir aos mesmos, pois as crianças nunca perceberão o risco se a sociedade as impossibilitar de o experimentar.

O risco é importante no desenvolvimento da criança, pois este responde à sua curiosidade natural e necessidade de estimulação. Segundo Smith (1998) citado por Bento (2012), as crianças têm noção do risco, sendo capazes de avaliar as situações e compreender quais as estratégias e competências que têm para defrontar a situação. Assim, o confronto com situações desafiantes possibilita o desenvolvimento de competências de gestão de avaliação do risco, envolvendo a análise das especificidades do indivíduo e da situação (Bento, 2012).

Gill (2010) defende quatro aspetos positivos do risco na infância. Primeiramente, o autor menciona que o confronto com determinados tipos de risco auxilia as crianças a aprenderem a gerir esses riscos. De seguida, o autor refere que muitas das crianças têm um apetite pelo risco, que se não for de algum modo satisfeito, as levará a procurar situações em que podem ficar patentes a riscos ainda maiores. Em terceiro lugar, o autor afirma que as crianças adquirem outros benefícios como danos colaterais da possibilidade de participarem em atividades com algum grau de risco. Por último, o autor defende que existem benefícios a longo prazo ao lidar com o risco. Este refere que as crianças controlam o seu carácter e personalidade através do confronto com situações adversas em que sabem que existem possibilidades de lesão ou perda. Assim, vencer situações desafiantes é imprescindível a uma vida significativa e satisfatória, sendo que à medida que as crianças vão crescendo e entrando na adolescência, estas vão desenvolvendo uma boa percepção da noção de risco.

Existem sinais de que as crianças se estão a ressentir do grau a que os(as) adultos(as) regem as suas vidas em nome da segurança. Prova deste aspeto, é o que foi retratado numa notícia em 2006, transmitida pelo website da Children's BBC que mencionava uma escola onde tinha sido proibido o jogo da apanhada porque existiam muitas quedas, o que os levou a considerarem esse jogo pouco seguro. Devido a tal situação, algumas das crianças dessa escola iniciaram uma petição e também mencionaram as suas perspetivas, tal como fez Hannah ao afirmar: "Para dizer a verdade, os adultos às vezes são muito estúpidos. Proíbem tudo, por razões de saúde e de segurança. Se agora vão proibir uma coisa tão simples como esta, mais vale

fecharem todos os miúdos em salas vazias, para os manterem seguros. Os miúdos devem poder experimentar e tentar coisas. Senão, quando crescerem, vão fazer imensos disparates, por não terem conseguido adquirir experiência suficiente em crianças.” (Gill, 2010, p. 26). Desta forma, talvez seja necessário que os(as) adultos(as) escutem mais as crianças e reflitam acerca das consequências dos seus atos, os quais podem ter efeitos contraditórios aos que pretendem.

3.3. Benefícios do Espaço Exterior

Ao longo desta experiência-chave já foram mencionados alguns benefícios. No entanto, considero que seja importante destacar e salientar os inúmeros benefícios que o usufruto do espaço exterior traz para as crianças, quer seja em momentos de brincadeira livre ou de atividade dirigida pelo(a) adulto(a).

Existem benefícios para as crianças ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional.

Benefícios para o Desenvolvimento Físico

A utilização do espaço exterior promove a atividade física regular, pois a curiosidade e a natureza convidam a criança a correr, o que reduz os riscos de saúde associados ao excesso de peso. As crianças com excesso de peso que são fisicamente ativas têm riscos de saúde mais baixos do que aquelas com peso normal que não são ativas. Assim, as crianças necessitam de se mover para combater o excesso de peso, de modo a obterem benefícios para a sua saúde e combaterem a probabilidade de obesidade (Jacobi-Vessels, 2013).

O contacto com o espaço ao ar livre também pode fortalecer o sistema imunitário, ou seja, as crianças que passam bastante tempo no exterior tendem a estar menos propícias a doenças (Muñoz, 2009) e a estarem menos predispostas a terem miopia, ou seja, as crianças que usufruem do espaço exterior tendem a ter uma melhor visão à distância (Erickson e Ernst, 2011).

Brincar no exterior tem sido associado à compreensão das crianças pelo risco, o que as leva a conseguir avaliar cada vez melhor o risco e a fazer menos ferimentos (Muñoz, 2009).

A utilização de espaços exteriores também possibilita à criança desenvolver diversas competências físicas e motoras, tais como: concentração, equilíbrio e agilidade (Handler e Epstein, 2011).

Benefícios para o Desenvolvimento Cognitivo

Quando as crianças brincam ao ar livre tendem a ser mais criativas, exploram o exterior com os seus sentidos e aprendem conceitos importantes de ciência (por exemplo: as propriedades físicas de materiais diferentes, como a água e a terra) e ecologia (por exemplo: a importância da preservação do meio ambiente).

As vivências com a natureza também melhoram o desenvolvimento da linguagem e desenvolvem o vocabulário das crianças. As crianças adquirem o nome dos materiais ou seres vivos que investigam e procuram palavras para descrever os processos que observam.

Este espaço também está associado a uma atenção e concentração sustentada, pois auxilia as crianças a utilizarem a sua energia, o que lhes permite concentrarem-se em atividades mais silenciosas (Handler e Epstein, 2011). As crianças com Transtorno de Défice de Atenção com Hiperatividade (TDAH) depois de usufruírem do espaço exterior ficam mais calmas, com mais concentração e demonstram menos sintomas do TDAH.

De acordo com Haward Gardner, existem várias inteligências, incluindo a inteligência naturalista, (explicitada noutra experiência-chave), a qual é desenvolvida com o que os espaços ao ar livre promovem, o que ajuda as crianças a estabelecerem o respeito pelos ambientes naturais ao seu redor (Jacobi-Vessels, 2013).

A imprevisibilidade dos espaços exteriores constituem desafios para as crianças, incentivando-as a criarem estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Bento, 2012).

A exposição a ambientes naturais melhora o desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que melhora a sua consciência, raciocínio e capacidade de observação (Handler e Epstein, 2011).

A aprendizagem na natureza leva a que as crianças adquiram um sentido estético mais apurado. Desta forma, a ligação entre as várias formas de artes também se torna

possível quando a natureza e a cultura que envolve as crianças é documentada e guiada através da sua autoexpressão.

Benefícios no Desenvolvimento Socioemocional

Brincar no exterior favorece o companheirismo e a partilha entre as crianças, na medida em que estas vão negociando temas e cenários das suas brincadeiras, conversam umas com as outras acerca das suas brincadeiras e ajudam-se mutuamente a resolver problemas durante as mesmas. Deste modo, as crianças devem ser respeitadas enquanto seres competentes e aprendizes poderosos, que arriscam e que têm voz própria no que elas concebem e aprendem através da natureza (Jacobi-Vessels, 2013).

Explorar os espaços ao ar livre estabelece oportunidades práticas para ensinar as crianças a preocuparem-se com as outras pessoas através do ambiente e de vivências nestes espaços. As interações pessoais com a natureza também ajudam as crianças a desenvolverem uma preocupação e uma atitude de respeito para com todos os seres vivos. As crianças que compreendem o valor das plantas e dos animais à sua volta, podem estar mais predispostas a enfrentar formas de proteger e de preservar o ambiente (Jacobi-Vessels, 2013).

A natureza tende a amortecer o impacto do stress e da frustração nas crianças e ajuda-as a lidar com a adversidade e a libertar emoções fortes através da socialização, pois a natureza transmite paz e liberdade que muitas vezes as crianças não encontram nos espaços interiores (Handler e Epstein, 2011).

Brincar livremente no espaço exterior também faz com que as crianças minimizem a sua ansiedade, os seus conflitos, angústias e problemas de sono e tendem a ter níveis mais elevados de autoestima.

O tempo que as crianças passam nos espaços ao ar livre estimula a interação social e leva a que elas reforcem as suas relações sociais com os seus pares, o que é importante para uma boa estabilidade emocional (Erickson e Ernst, 2011).

Brincar em espaços naturais diversificados reduz ou elimina os comportamentos violentos.

Em último lugar, mas não menos importante, os espaços exteriores promovem o desenvolvimento da autonomia, independência (Handler e Epstein, 2011) e liberdade

para as crianças se movimentarem e transportarem objetos e materiais naturais. Esta autonomia e liberdade fomenta a autoconfiança, devido a uma independência do controlo dos(as) adultos(as) (Ferreira, 2015).

Em suma, como se pode verificar os espaços exteriores são muito importantes para o desenvolvimento das crianças a vários níveis e as crianças tendem a apreciar bastante estes espaços por várias razões, entre elas a liberdade e a exploração que estes espaços lhes permitem. Como tal, urge a necessidade dos espaços exteriores serem mais valorizados do que são atualmente, devido a tudo o que mencionei nesta experiência-chave.

Capítulo III – Experiência-Chave relativa aos dois Estágios

1. A Importância da Participação das Famílias

Considero que a participação das famílias das crianças na creche e no jardim de infância onde decorreram os estágios deste mestrado é um ponto forte dos mesmos, pois é um aspeto bastante valorizado pelas educadoras cooperantes e pelas próprias famílias que tendem a participar nas práticas educativas com entusiasmo.

Antes de mais é essencial definir o termo participação, o qual corresponde a uma prática, a um exercício e reporta-se à parte de poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão, projetando, através dessa prática, o seu sistema de interesses e valores e expressando os seus projetos educativos. Como tal, participar é intervir numa decisão, é ter ou conceber uma mais-valia de poder em seu benefício. A relação e a interação são condições da participação. Assim, a participação será bastante facilitada se houver uma razoável prática de relações entre os interessados(as) (Homem, 2002).

1.1. Pais e/ ou restantes Familiares

Segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a ecologia do desenvolvimento humano pressupõe o estudo científico da interação recíproca e evolutiva entre um indivíduo ativo, em constante crescimento e as propriedades permanentemente em transformação dos meios diretos em que o indivíduo habita, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais diretos e os contextos mais vastos em que eles se integram. Este mesmo modelo é representado através de uma imagem (ver Anexo I) que ajuda a compreender o indivíduo, a relação que tem com o que o rodeia e, posteriormente, o seu desenvolvimento. Nesta imagem estão representados os níveis estruturais que fazem parte do ambiente ecológico: o microssistema, o mesossistema, o exosistema e o macrosistema. Importa salientar o microssistema, o qual é o nível estrutural mais próximo da criança, sendo este representado pelo meio no qual a criança se encontra, como o jardim de infância, família (mais próxima) e a comunidade onde a criança se insere e com os quais estabelece interações mais diretas. Como tal, a família é

importante para a criança na medida em que esta interage com a mesma e influencia o seu desenvolvimento (Portugal, 1992).

Desta forma, a família é o ponto principal de inserção da criança, junto da qual a criança aprende a viver num meio para o desenvolvimento de características que a apoiam na construção do seu próprio eu (Homem, 2002).

Tendo em conta as OCEPE (1997) os pais¹⁷ (ou encarregados de educação) e a restante família além de serem os responsáveis pela criança são ainda os seus primeiros e principais educadores(as). Uma vez que a Educação de Infância complementa a intervenção educativa da família das crianças, deverá existir uma parceria para que sejam encontradas respostas adequadas tanto para a criança como para a sua família. Como tal, os pais têm o direito de conhecer, selecionar e contribuir para a resposta educativa que ambicionam para os(as) seus(suas) filhos(as) (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, os pais além de terem o direito de participar na educação dos(as) seus(suas) filhos(as) têm também a responsabilidade de participar na creche/jardim de infância, não ignorando que as crianças não são propriedades dos pais; a educação reporta-se à defesa do bem-estar de todas as crianças e não à defesa particular de interesses individuais e a instituição auxilia as crianças na perspetiva de uma autonomia pessoal (Homem, 2002).

Todavia, os pais têm imensas dúvidas e preocupações acerca da criança, tais como ansiedades, angústias, medos, sentimentos de culpa e todo o género de “questões existenciais”, as quais podem muitas vezes ser esclarecidas pelo(a) educador(a), pois alguns destes sentimentos são apenas “fantasmas”, desenvolvidos na cabeça dos pais e, quando não são da imaginação destes, devem ser aliviados usando a seguinte máxima: “Não há pais perfeitos, mas sim adultos(as) que ainda estão a aprender e a dar o seu melhor a cada dia que passa, com muito amor” (Esteves, 2012).

1.2.Creche/ Jardim de Infância e os Educadores(as)

A creche e o jardim de infância são contextos sociais onde o bem-estar de cada criança é indissociável do bem-estar de todas as crianças do grupo, como tal, é

¹⁷ Importa salientar que quando me refiro a pais, pretendo incluir tanto os pais como as mães das crianças.

imprescindível o equilíbrio entre os direitos individuais e justiça social. Dar voz aos pais não significa retirar a voz ao contexto educativo (Homem, 2002).

A creche e o jardim de infância tendem a ser contextos educativos privilegiados para a participação da família devido à não obrigatoriedade da sua assiduidade; à idade das crianças que frequentam essas instituições e também às características da estrutura e funcionamento pedagógico, como a monodocência, a ausência de programas curriculares rígidos e de cumprimento obrigatório e à importância que é dada aos afetos. Deste modo, a creche e o jardim de infância podem responder, mais facilmente, às necessidades locais e ao desejo de participação das famílias. No entanto, esta participação não depende apenas das características destes contextos educativos, mas também do modo como as famílias envolvidas aceitam e têm vontade de participar nas práticas pedagógicas (Homem, 2002).

Quanto aos(as) educadores(as) estes(as) pretendem que as crianças conheçam quem são, ou seja, que estejam bem enraizadas nas suas culturas de origem. Se tanto os(as) educadores(as), pais e restantes adultos(as) afetuosos(as) e apoiantes desempenharem bem as suas funções, levarão as crianças a compreender como são as suas próprias famílias e também a aprender através das famílias das outras crianças. Para atingir estes objetivos, os(as) adultos(as) apoiam as famílias das crianças tentando entender as culturas de origem das mesmas, conceber relações abertas entre os(as) adultos(as) e as crianças que estão envolvidas nas instituições; influenciar de forma positiva o modo como as crianças veem, ouvem, entendem e aprendem, através das interações com as outras crianças e oferecer a todas as crianças poder de atuarem com confiança e com respeito pelos(as) outros(as), tendo em conta as suas próprias decisões e capacidades de compreensão (Hohmann e Weikart, 2011).

1.3.Participação dos Pais e/ ou restante Família na Educação de Infância

A participação dos pais na creche e no jardim de infância é imprescindível na construção do currículo em Educação de Infância, situação que os(as) educadores(as) conhecem, defendem e fomentam, como condição fundamental para um desenvolvimento mais integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas (Matos, 2012).

As famílias e os(as) educadores(as) devem formar parcerias, as quais devem ser caracterizadas pela confiança e respeito de ambas as partes e incluir um constante dar e receber, através do diálogo acerca do crescimento e do desenvolvimento das crianças, em que tanto o(a) educador(a) como as famílias têm um interesse comum e promissor. Como os bebés e algumas crianças ainda não conseguem comunicar verbalmente, os(as) educadores(as) e as famílias têm de partilhar o seu conhecimento sobre as crianças. Assim, ao escutarem-se mutuamente e ao participarem em conjunto nas atividades, os(as) educadores(as) e as famílias trabalham em equipa, para criarem um clima de apoio para as crianças (Post e Hohmann, 2011).

Como tal, o clima de apoio é necessário para que haja essa participação das famílias e para que estas se sintam bem com os(as) adultos(as) da instituição, ou seja, é importante que haja um clima de apoio de ambas as partes. Assim, um clima de apoio do envolvimento familiar é caracterizado pela partilha do controlo entre adultos(as) e crianças; pela concentração de forças e habilidades das crianças e das suas famílias; pela veracidade dos(as) adultos(as), e por um compromisso com a brincadeira das crianças, a qual é apoiada pelas famílias. Desta forma, a partilha do controlo entre adultos(as) e crianças, possibilita às crianças interagirem em contextos familiares e aprenderem novos modos de interação a partir de outras crianças e dos(as) adultos(as). Deste modo, as crianças podem expressar diversas crenças e atitudes. Quanto a serem concentradas as forças e habilidades das crianças e das suas famílias, estas são realizadas de modo a promover o autorrespeito das crianças e para evitar estereótipos sociais, ou seja, valorizar as forças das famílias pelo que fazem pelas crianças, mesmo apesar das adversidades da vida, refletindo essas mesmas forças para os(as) seus(suas) filhos(as), os(as) quais podem enriquecer as outras crianças ao partilharem experiências e até mesmo pela sua forma de ser. Assim, o(a) educador(a) deve procurar e também promover as forças das famílias e as forças individuais, de modo a que os outros(as) colegas e adultos(as) da sua vida, possam também reconhecê-las e valorizá-las. A veracidade dos(as) adultos(as) que também é necessária para que haja um clima de apoio, é na medida em que em vez de deixar passar despercebidos ou de depreciar os medos e inquietações das crianças sobre as diferenças que reconhecem entre as pessoas, os(as) adultos(as) debatem-nas, de forma autêntica e direta, num tom realista, o que possibilita às crianças

compreenderem que têm um(a) adulto(a) empático(a) e identificarem informação útil acerca do modo como podem lidar com as diferenças que encontram. Por fim, para que haja um clima de apoio, pretende-se que exista um compromisso com a brincadeira das crianças, a qual é apoiada pelas famílias e são muitas vezes inspiradas na família e emocionalmente carregadas, refletindo acontecimentos familiares (Hohmann e Weikart, 2011).

A participação das famílias, mais concretamente dos pais das crianças em contextos de Educação de Infância, requer que estes estejam ativamente envolvidos no funcionamento desses mesmos contextos. Desta forma, o envolvimento dos pais denota um processo através do qual eles são colocados em contacto com a equipa educativa com o intuito de realizarem intervenções pedagógicas e atividades que implicam a criança, concebidas para informar os pais e facilitarem o seu papel junto dos seus(suas) filhos(as). Para que haja participação e envolvimento dos pais é essencial que exista flexibilidade, para permitir mudanças; individualização para adaptar o estilo de participação, às necessidades dos pais, das crianças e do jardim de infância e opções, para dar aos pais o direito de escolha, de modo a adquirir resultados significativos e construtivos (Spodek e Saracho, 1998).

Assim, importa mencionar que para a criação de uma relação fortalecida entre os contextos de Educação de Infância e família que leve à participação da mesma, pressupõe que haja diversos aspetos: a conceção de uma situação intensa de intercâmbios comunicativos entre a casa e a creche ou jardim de infância, acautelando aos pais o constante conhecimento de tudo o que se sucede no(a) mesmo(a); a garantia de uma continuidade educativa entre a família e a creche ou jardim de infância como contexto benéfico para o desenvolvimento da criança; a revalorização da creche e do jardim de infância dos recursos educativos que a família detém; uma maior responsabilização das famílias em relação aos problemas educativos no contexto da família e fora da família; o melhoramento do nível de qualidade de vida da criança posto em prática de modo partilhado e por último, a contribuição para o estímulo e a expansão de uma cultura da infância.

No entanto, além do que foi mencionado e mediante as dificuldades dos pais, constata-se a importância de prestar especial atenção a vários aspetos, tais como:

conseguir que a participação da família seja significativa e percebida pelos pais como um facto importante; garantir os instrumentos precisos para a participação destes, através de uma estrutura organizacional favorável e mediante a colocação à disposição de todos os recursos, que sejam essenciais para adquirir uma participação eficaz; executar, inclusive desde o planeamento (das atividades, reuniões de pais que permitam aos pais esclarecerem dúvidas, etc.), para que a participação seja tão eficaz quanto possível e os pais tenham, consequentemente, a oportunidade de uma participação ativa e de se sentirem competentes. Por último, mas não menos importante, prestar atenção ao número de pais participantes e ao interesse destes em participar, por exemplo preparar reuniões em pequenos grupos, para que haja maior número de pais participantes e solicitar a presença dos pais para algo que seja claro e útil para as crianças, pais e instituição, enquanto um todo (Zabalza, 1998).

Fontão (1998) citado por Magalhães (2007) refere que existem várias tipologias de participação e organização relativas ao envolvimento entre a creche/ jardim de infância e as famílias. Como tal, é possível mencionar que existem três tipos de modalidades: modalidade tutorial; modalidade colaborativa e modalidade co participativa.

A modalidade tutorial está associada à transmissão de conhecimentos da parte do(a) educador(a). Neste tipo de modalidade não há envolvimento das famílias na instituição, pois estas têm apenas a função de inscrever as crianças num contexto de Educação de Infância e o reconhecimento que esse contexto tem na vida da criança.

A modalidade colaborativa implica a participação ativa das famílias das crianças, enquanto enriquecimento do currículo. Nesta modalidade a aquisição de conhecimentos é da responsabilidade da instituição, bem como a orientação do modo de participação das famílias. Neste tipo de modalidade é valorizada a participação das famílias, mas é limitada aos objetivos da instituição em determinados acontecimentos do período letivo (por exemplo: atividades, festas, adaptação da criança, entre outros). Atualmente considera-se que esta seja a modalidade mais utilizada na Educação de Infância.

Por fim, a modalidade co participativa, a qual visa um envolvimento mais ativo das famílias com os(as) educadores(as). Baseia-se principalmente na comunicação existente entre familiares e a creche/jardim-de-infância e no auxílio prestado pelos

familiares aos(às) educadores(as), no que diz respeito à prática educativa a desenvolver na instituição.

Resta salientar que de um modo geral, é possível afirmar que todos os tipos de modalidades valorizam a participação ativa das famílias, excetuando a modalidade tutorial (Magalhães, 2007).

1.4. Benefícios da Participação da Família

A participação da família das crianças melhora a prática educativa que é desenvolvida na creche e no jardim de infância, na medida em que a presença de outros(as) adultos(as) nestes contextos possibilita organizar atividades mais ricas e expandir uma atenção mais personalizada com as crianças (Marques, 2001).

As crianças beneficiam desta participação na medida em que adquirem mais autoconfiança e felicidade, o que lhe possibilita um desenvolvimento harmonioso (Magalhães, 2007).

Esta participação também enriquece as próprias famílias, pois vão sendo conhecidos aspetos do desenvolvimento da criança, descortinadas características educativas em materiais e experiências, incluindo o jogo, entendendo melhor os(as) filhos(as), compreendendo questões relacionadas com o modo de educar (Zabalza, 1998). Os pais que cooperam frequentemente com a creche ou com o jardim de infância também ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão profissional e melhoram a sua autoestima enquanto pais (Marques, 2001) e ficam mais empenhados nos objetivos e procedimentos adotados por esses contextos (Pereira *et al.*, 2012). A participação mencionada também enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem posteriormente nas suas casas. Com esta participação, os pais e a restante família começam a enaltecer a participação das crianças e a entender os(as) educadores(as) de infância não como “ameaças”, mas como profissionais que cooperam com eles(as) na busca da qualidade dos serviços, pois esta valorização é imprescindível para que as famílias se sintam valorizadas e obtenham um sentimento de pertença. Esta relação proporciona também o sentido de bem-estar e participação aos pais, tornando-os mais assertivos e informados, uma vez que se sentem capacitados e parte integrante de uma

comunidade democrática. Esta experiência pode ser essencial para a assertividade dos pais quando a criança for para a escola do 1º ciclo do ensino básico (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

Além destas vantagens, também os(as) educadores(as) aprendem bastante com a presença dos pais e de outros familiares da criança, ao ver como eles enfrentam os conflitos básicos da relação com as crianças (Zabalza, 1998) e também tendem a sentir o seu trabalho apreciado pelas famílias das crianças e como tal, empenham-se para que o grau de satisfação seja cada vez maior (Marques, 2001). Os educadores(as) têm ainda o benefício de ao estarem mais envolvidos em ações colaborativas com as famílias, adquirirão relações de respeito e empatia que fortalecem as competências das famílias no processo educativo das crianças.

Resta ainda referir que a participação das famílias traz imensos ganhos, nomeadamente na qualidade da creche e do jardim de infância, uma vez que esta também depende das relações positivas com as famílias e das relações estreitas com os(as) cuidadores(as) dos contextos de Educação de Infância. Para tal, é preciso que se desenvolva uma perspetiva partilhada no cuidado e educação das crianças (Pereira *et al*, 2012).

1.5.Exemplos de Estratégias para os(as) Educadores(as) Trabalharemos com as Famílias

Para envolver os pais e a restante família nas práticas educativas, para que estes participem nas mesmas, é necessário entender as suas expectativas. Quando acontecem conflitos entre pais e educadores(as), estes(as) devem questionar-se acerca do que esperam das famílias e se as suas expectativas são realistas. Compreender o ponto de vista das famílias. Quando os(as) educadores(as) não compreendem o comportamento dos(as) familiares da criança, estes(as) devem questionar-se “como me sentiria se isto ocorresse comigo?”. Também é necessário compreender o desenvolvimento dos pais, tal como as crianças, os pais também crescem e desenvolvem-se, e os(as) educadores(as) devem compreender esse crescimento. Ao examinar as suas próprias atitudes, os(as) educadores(as) necessitam de avaliar os seus sentimentos em relação aos pais e tentar comunicar com aqueles que lhes parecem mais difíceis. Devem aceitar a diversidade, pois as famílias podem

divergir dos(as) educadores(as), devido à sua cultura, entre outros aspetos. Cabe aos(às) educadores(as) encontrar formas de aceitar as famílias que são diferentes deles(as). Os(As) educadores(as) devem procurar apoio, ou seja, devem ter a quem apelar durante os conflitos, como outros(as) educadores(as) da instituição. Além das estratégias mencionadas também é preciso criar limites adequados para o seu papel. Os(As) educadores(as) necessitam de identificar os seus papéis no trabalho com as famílias, como dar: informações e orientações acerca do modo como educar a criança; auxílio emocional; modelos de procedimento e encaminhamentos. Os(As) educadores(as) devem refletir sobre as palavras que forem utilizar, a linguagem indica a mensagem e estes(as) devem estar certos de que utilizam a linguagem apropriada para comunicar a mensagem correta. Por fim, dar um conhecimento diferenciado. Os(As) educadores(as) necessitam de construir uma relação de apoio mútuo que fortaleça o sentimento dos pais de que eles(as) também detém conhecimentos sobre como lidar com os(as) seus(suas) filhos(as).

Assim, os(as) educadores(as) devem ser sensíveis às necessidades dos pais e da restante família; estar interessados em comunicar com estes sobre as conquistas das crianças; partilhar informações; resolver problemas em conjunto; organizar reuniões de pais; desenvolver programas de educação parental; observar a participação na instituição e dar consultadoria profissional para os grupos dedicados ao debate e conceção de políticas na creche ou no jardim de infância (Spodek e Saracho, 1998). Além destas estratégias deve ser promovida a participação das famílias nas atividades, de modo a favorecer interações positivas, as quais são benéficas tanto para as instituições como para as famílias, como por exemplo: contar uma história entre outras atividades (Magalhães, 2007).

1.6.Participação das Famílias na Creche onde decorreu o estágio

A participação das famílias na creche onde estagiei é diária, sendo notória a relação estabelecida entre as famílias e a educadora cooperante, a qual visa uma verdadeira empatia e disponibilidade de ambas as partes. Desta forma, são estabelecidos diálogos informais com os pais, colocando-os a par do que se passa com a criança na creche e de algumas iniciativas da mesma ou do grupo. Existem

reuniões individuais, se os pais pretenderem, dentro do horário estabelecido para o efeito; reuniões com todos os pais, no início do ano letivo, em fevereiro e no final do ano letivo, para conversas sobre as crianças, a avaliação das mesmas, as festividades e as dinâmicas do grupo. Os familiares, se assim o entenderem, podem colaborar na realização de atividades ou sugerir novas atividades (por exemplo: uma canção ou um jogo) e participar e intervir nos momentos festivos (por exemplo: na festa de Natal, onde normalmente apresentam algo). Existe ainda uma bolsa e uma caderneta (Figura 12) para transportar informações acerca da criança e das dinâmicas do grupo. Por vezes, as famílias são solicitadas a realizar pequenos trabalhos de casa com as crianças, como por exemplo, na altura do Natal, as crianças levam um elemento natalício para decorarem em conjunto com a sua família, para depois este decorar a árvore de Natal da creche (Figura 13).

Deste modo, a creche, a educadora cooperante, as famílias e as crianças formam uma verdadeira equipa em prol da criança, na qual todos(as) pretendem beneficiar com esta parceria, sendo a creche entendida como uma continuação das experiências familiares, onde os pais se sentem confiantes e despreocupados em deixar os(as) seus(suas) filhos(as) diariamente, tendo em mente que, nesta creche, as crianças são cuidadas e educadas e que também as famílias são parte integrante deste processo¹⁸.



Figura 12 - Cadernetas das crianças



Figura 13 - Elemento natalício decorado pela criança com a sua família em casa

¹⁸ Esta informação foi recolhida através da minha observação do contexto e do Projeto Curricular de Sala (2014/2015) elaborado pela educadora cooperante do estágio em creche.

1.7.Participação das Famílias no Jardim de Infância onde decorreu o estágio

No jardim de infância onde estagiei, a educadora cooperante privilegia a participação dos pais, através de reuniões de pais; horários de atendimento pré-definidos mas também flexíveis; conversas informais; divulgação de registos das crianças, os quais são afixados nos placares ou janelas do jardim de infância; grelha para registar os contactos mais importantes com os pais e ainda recados e pedidos de colaboração em atividades. Estas atividades em que é pedida a colaboração dos pais ou de outros(as) familiares, é no caso de ser necessário, trazer algum material para um determinado projeto em execução; em atividades comemorativas como o Dia da Mãe, em que as mães foram convidadas a disponibilizarem uns minutos do seu dia para irem pintar azulejos e pratos com as crianças (Figura 14), brincar com as crianças onde elas mais gostam, entre outras atividades. Outra forma de participação observada foi a colaboração de uma mãe bibliotecária, na remodelação da Área dos Livros (Figura 15). Nas festas durante o ano, os pais e/ou restantes familiares mais do que visionarem as crianças, também participam, por exemplo na festa de Natal, os pais representaram uma canção que era muito significativa para as crianças, pois fazia parte do tópico do projeto que estavam a desenvolver, entre outras participações ativas dos pais e da restante família no jardim de infância¹⁹.



Figura 14 - Mães a pintarem um prato com as suas filhas



Figura 15 - Mãe de uma criança a remodelar a Área dos Livros com as crianças

Além desta participação das famílias, promovida pela educadora, também considero importante salientar que no projeto: “A Horta Viçosa” desenvolvido pelas crianças com o meu apoio e da minha colega de estágio, também promoveu essa

¹⁹ Esta informação está de acordo com a minha observação, conversa com a educadora cooperante e com a informação consultada no Projeto Curricular de Grupo (2014/2015) elaborado pela educadora.

mesma participação em diversas atividades do projeto. Essa participação verificou-se ao plantar e semear na horta, o que as crianças começaram a fazê-lo com os pais (Figura 16) e vários familiares visitavam constantemente a horta, principalmente a pedido das crianças. E ainda, como atividade final de divulgação do projeto, da parte das famílias, os pais das crianças foram contactados a fim de desenvolverem diversos ateliês de confeção com as mesmas (Figura17), de modo a mostrarem-lhes o que poderia ser confeccionado com os produtos da horta. Porém, para uma maior adesão, referimos aos mesmos que se não pudessem vir que poderia vir outro(a) familiar da criança em seu lugar ou mesmo este(a) vir juntamente com os pais. Assim, para terminar e divulgar o projeto foi desenvolvida esta atividade em conjunto com as famílias das crianças.



Figura 16 - Pai e filho a plantarem na horta



Figura 17 - Realização do Ateliê das Espetadas de Fruta, com pais e crianças

1.8.Conclusão

Em suma, considero que seja bastante importante privilegiar as aptidões e interesses das famílias para participarem nas atividades propostas pelos(as) educadores(as) ou pelas próprias famílias, de modo a trabalharem em prol da criança, complementando-se mutuamente. Tal como acontece na creche e no jardim de infância onde estagiei em que as famílias são constantemente convidadas a participar nas atividades da crianças e a estarem na creche e no jardim de infância. Também as famílias tendem a oferecer as suas habilidades para complementarem a prática educativa do grupo. Assim, tal como afirma Marques (2001), os pais ao cooperarem com a creche/jardim de infância ficam mais motivados e melhoram a sua autoestima enquanto pais, e os(as) educadores(as) tendem a sentir o seu trabalho apreciado e a empenharem-se mais para que o grau de satisfação seja cada vez maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este relatório, é-me grato constatar que foi muito interessante realizá-lo, bem como aos dois estágios aqui retratados.

Começo por mencionar em primeiro lugar, o estágio em creche, o qual me permitiu conhecer melhor o contexto educativo de creche, bem como o sujeito a educar. Desta forma, compreendi melhor a razão de não existirem tantas atividades planeadas como no jardim de infância, de as rotinas diárias serem tão importantes e de haver tantos momentos de brincadeira livre. Tudo isto deve-se ao facto de, tal como afirma Portugal (2000), as atividades planeadas em creche não serem o mais importante, mas sim os contextos calorosos e atentos às necessidades da criança. As rotinas diárias também são importantes devido a serem constantes fontes de aprendizagem (Portugal, 2000). Quanto ao tempo de brincadeira livre este é uma forma de respeitar a necessidade que a criança tem de explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhe interessam particularmente (Post e Hohmann, 2011).

Como referi, contactei com um grupo de crianças de 2 anos ou prestes a fazê-los, com o qual percebi que havia um sentido de “eu” cada vez mais definido e que as crianças estavam em constante afirmação da sua individualidade (Portugal, 2005). Também compreendi a importância do facto de um(a) educador(a) ter um profundo conhecimento acerca do grupo de crianças, para saber agir convenientemente e apoiá-las nas suas iniciativas, criatividade, autonomia e autoestima. Para tal as crianças necessitam que o(a) educador(a) lhes dê atenção, compreensão e segurança (Portugal, 2012; Portugal, 2005).

Com este estágio em creche, também refleti bastante sobre o sentido e a importância do conceito *educare* (Caldwell), pois não é mesmo possível cuidar sem educar. Assim, através das rotinas e dos cuidados diários, e principalmente da forma como estes são realizados e transmitidos às crianças, além de serem um cuidado prestado à criança, são também uma forma de lhe proporcionar aprendizagens. Deste modo, e tal como afirma Portugal (2000) se os cuidados diários forem usufruídos como tempo de qualidade, ou seja, se ambas as partes (criança e educador(a)) estiverem totalmente presentes e envolvidas na tarefa de prestação de cuidados, estes tornam-se verdadeiros momentos educativos. Como tal, em creche tudo tem uma razão de ser, ou seja, a forma como o ambiente está equipado ou organizado, o que

o(a) educador(a) planeia ou até algo espontâneo, é pensado pelo(a) educador(a) para beneficiar o grupo, propiciar novas aprendizagens, o seu desenvolvimento, as suas necessidades e interesses, como a autora Portugal afirma em diversos documentos e livros da sua autoria.

Este estágio fez-me apreciar ainda mais o contexto creche uma vez que existem muitas especificidades e conceitos importantes que influenciam intensamente as crianças. É necessário que o(a) educador(a) pense em todo o ambiente educativo e na maneira como o organiza, de forma a beneficiar as crianças, bem como proporcionar-lhes, tal como afirma Portugal (2012a), uma relação calorosa e afetuosa para que se sintam seguras e confiantes nas suas aprendizagens constantes.

Quanto ao estágio realizado em contexto de jardim de infância foi muito interessante realizá-lo, conhecer o funcionamento, a organização, bem como as características deste contexto.

Com a realização das várias intervenções educativas no estágio, primeiramente atividades pontuais e depois o projeto, foram diversas as aprendizagens que obtive. A principal aprendizagem que adquiri com este estágio foi a compreensão da importância de dar voz às crianças e de as escutar, de modo a conhecê-las e a entendê-las melhor, identificar e responder às suas necessidades e interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Esta aprendizagem surgiu principalmente com o desenvolvimento do projeto “A Horta Viçosa” e a execução da investigação através da Abordagem Mosaico. Desta forma, pretendi valorizar este ensinamento, apoiando as crianças e fazendo com que estas decidissem o caminho que pretendiam seguir durante a sua aprendizagem, ou seja, para que elas escolhessem o que queriam e como queriam fazer para responderem às questões enunciadas no início do projeto, as quais foram desenvolvidas pelas mesmas. Deste modo, aprendi que se as crianças forem co construtoras da sua aprendizagem, ou seja, o centro das suas próprias aprendizagens, sendo dado espaço para que as mesmas decidam o seu percurso de aprendizagem, em conjunto com o(a) educador(a) (Kinney e Wharton, 2009), estas aprendizagens são mais duradoras e valiosas para as crianças. Assim, concluindo toda a minha intervenção neste estágio, pretendi que esta se refletisse nas crianças como sendo, tal como menciona Gambôa

(2011), uma janela num mundo possível, num mundo rígido, reflexivo, documentado, colocando janelas ao alcance de uma mão, entrelaçando sentires, pessoas, saberes, modos de explorar, comunicar, representar e entender, conceber e conceber-se. Uma forma de valorizar a criança, como ser competente e capaz de pensar e de procurar soluções, ou seja, um ser ativo na sua própria aprendizagem.

Desta forma, considero que este estágio também proporcionou múltiplas aprendizagens importantes, para o meu desenvolvimento académico e como futura profissional.

É importante também referir o quão gratificante e enriquecedoras estas duas experiências de estágio foram, principalmente a nível pessoal e enquanto futura Educadora de Infância, proporcionando-me experiências verdadeiramente estimulantes e aprendizagens significativas.

Assim, com a realização destes dois estágios foi possível juntar a teoria e a prática num mesmo contexto e, por isso, a análise crítica das práticas observadas e executadas, de acordo com os conhecimentos teóricos e empíricos, tornou-se exequível, tendo sido desenvolvida igualmente uma capacidade de autoanálise (Caires e Almeida, 2000). Efetuada esta articulação, foi possível, e porque os estágios exigiram também essas capacidades, estabelecer relações com outros(as) profissionais. Neste caso as equipas educativas da creche e do jardim de infância, resolver problemas e tomar decisões, quer individualmente ou em grupo e, não menos importante, construir e desenvolver uma atitude crítica face à profissão que desenvolverei. Deste modo, estas duas experiências reforçaram, mais uma vez, a importância do papel do(a) educador(a) no desenvolvimento integral da criança que, futuramente, quero vir a desempenhar.

Estes dois contextos de estágio permitiram-me identificar as várias experiências-chave assinaladas neste relatório, as quais considero terem tido uma importância fulcral nestas minhas experiências, nestes contextos.

Como tal, relativamente ao estágio em creche assinalei o conceito de Envolvimento, enquanto experiência-chave, pois considero que este tenha sido um marco no meu percurso do estágio em creche, pois obtive, o que considere ser um verdadeiro caso de envolvimento de uma das crianças do grupo numa atividade. Desta forma, considero que esta criança tenha estado a um nível muito alto de

envolvimento, tal como assinalei na experiência-chave, sendo determinada, tal como menciona Laevers, citado por Portugal e Laevers (2010), pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Assim, foi visível que a iniciativa em questão foi deveras enriquecedora e significativa principalmente para esta criança.

No estágio em contexto de jardim de infância assinalei várias experiências-chave. A primeira experiência-chave deste estágio foi relativa ao conceito de diferenciação pedagógica, o qual foi evidenciado devido à reflexão que foi provocada pelo facto de estagiar com um grupo heterogéneo de crianças, quanto às suas idades. No entanto, compreendi que não deve ser apenas com grupos desta natureza que o(a) educador(a) deve ter em conta este conceito mas com todos os grupos, de modo a proporcionar-lhes uma resposta proativa face às necessidades de cada criança, uma vez que nem todas as crianças têm as mesmas características e necessidades de aprendizagem (Tomlinson e Allan, 2002). Como tal, a diferenciação pedagógica tem como finalidade encontrar um modo de diferenciação pedagógica que assuma a heterogeneidade e a diversidade como uma riqueza para a aprendizagem situada e dar formas opcionais de organizar o grupo e o jardim de infância (Oliveira-Formosinho, 2007).

Outra experiência-chave do estágio em JI prende-se com a investigação desenvolvida com a Abordagem Mosaico, realizada através de vários métodos utilizados com as crianças (em estudo), pais destas e equipa educativa, de modo a compreender qual a perspectiva das crianças, em estudo, sobre os espaços do JI. Com esta abordagem pretendeu-se dar voz às crianças, envolvendo-as num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), centrando-se na Pedagogia de Participação de Clark e Moss, de modo a apoiar o envolvimento da criança nas suas experiências e na co construção das suas aprendizagens através da experiência interativa e contínua, dando-lhe oportunidade para se apropriar do seu direito à participação e ao apoio sensível, autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Além de tudo isto, importa reforçar o quão esta abordagem é participativa, reflexiva, adaptável, focada nas experiências de vida das crianças e o facto de utilizar multimétodos, que pretendem compreender melhor as ideias e concepções das crianças (Clark e Statham, 2005;

Clark, 2007). Estes métodos permitiram realizar esta investigação com as crianças, dando-lhe oportunidade de participarem ativamente na mesma, uma vez que nesta investigação eram as suas perspetivas que se pretendiam saber e estes métodos possibilitaram fazê-lo de forma cativante e representativa. Assim, com esta abordagem foi possível compreender que as crianças gostam de ir ao JI, que a maioria das crianças valoriza o espaço exterior e valoriza menos a sala da CAF e quais as mudanças que fariam para alterar alguns aspetos dos espaços do JI, possibilitando-me refletir acerca das perspetivas das crianças sobre os espaços do JI e o que estas tendem a valorizar e valorizar menos nesses mesmos espaços.

Devido ao facto das crianças valorizarem o espaço exterior, facto comprovado através da investigação realizada com a Abordagem Mosaico e também devido ao projeto “A Horta Viçosa” ter sido realizado, maioritariamente, no espaço exterior, fiz a minha última experiência-chave só do estágio em JI, acerca da importância do espaço exterior. Assim, considero que os espaços exteriores devem ser mais valorizados e explorados do que são atualmente, pois tal como referem as OCEPE (1997) o espaço exterior do jardim de infância é igualmente um espaço educativo devido às suas potencialidades e diversas oportunidades educativas, intencionais e planeadas pelo(a) educador(a) e pelas crianças. Desta forma, este espaço deve ser pensado como um espaço de prolongamento do espaço interior (Ministério da Educação, 1997). Bilton (2010) reforça esta ideia ao referir que o espaço exterior é um ambiente rico em aprendizagem que tem em conta diversas necessidades das crianças, desta forma deve ser um contexto valorizado como tal, ou seja, este espaço deve estar disponível, para as crianças, todos os dias, bem como o espaço interior.

A última experiência-chave é relativa aos dois contextos de estágio por considerar que este era um aspeto valorizado por ambas as educadoras cooperantes. Esta experiência é sobre a importância da participação das famílias nas instituições de Educação de Infância, pois esta é imprescindível na construção do currículo em Educação de Infância (Matos, 2012). Como tal, as famílias e os(as) educadores(as) devem formar parcerias, as quais devem ser caracterizadas pela confiança e respeito de ambas as partes, e incluir um constante dar e receber, através do diálogo acerca do crescimento e do desenvolvimento das crianças, em que tanto o(a) educador(a) como as famílias têm um interesse comum e promissor. Assim, ao escutarem-se

mutuamente e ao participarem em conjunto nas atividades, os(as) educadores(as) e as famílias trabalham em equipa, para criarem um clima de apoio para as crianças (Post e Hohmann, 2011).

Em suma, com o término do Relatório Final e dos dois estágios retratados aprendi, de forma gradual, a valorizar ainda mais a criança enquanto ser competente, construtivo, interativo e orientado para o protagonismo. Desta forma, pretendi entender melhor a criança, que é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem expectativas altas, domina os seus sentimentos, é competente nas relações e nas suas interações, é portadora de valores e está disponível para o que é novidade e divergente. Assim, esta imagem da criança pretende e precisa de um(a) adulto(a) que se comprometa a fazer escolhas, experimentar, debater, alterar e refletir; um(a) educador(a) capaz de se concentrar mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de obter resultados (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Como tal, todo este percurso contribuiu muito para desenvolver aprendizagens e para ter uma postura curiosa e reflexiva.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Bertram, T., e Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years - Management and innovation* (3ª Edição ed.). Routledge.
- Caires, S., e Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação ds estudantes do ensino superior - Tópicos para um debate aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 13/002.
- Calheiros, M. C., e Piscalho, I. (2013). QUEFAZERES... Um Percurso de Reflexão e Ação na Formação Inicial.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children The Mosaic Approach*.
- Clark, A., e Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.
- Clark, A., e Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, nº29, pp. 45-56.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Erickson, D. M., e Ernst, J. A. (julho/agosto de 2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the Nature Action Collaborative for Children*.
- Esteves, S. (setembro/ dezembro de 2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 35.
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.

- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*. Children, Youth and Environments. Forest Schools Education (n.d.). *Forest Schools Education*. Sheffield. Acedido em: 2 de julho de 2015, em: <http://www.forestschoools.com/>
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas - A teoria na prática*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípia.
- Grave-Resendes, L., e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Handler, D., e Epstein, A. S. (2011). Nature Education in Preschool. *Highscope-Extensions*, 25 - n.º2.
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., e Montalvão, R. (Dezembro de 2009). Workshop Vivencial Para Pais e Filhos – A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 88.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família - As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, Vol 41, N.º 3.
- Katz, L., e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L., e Wharton, P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. (M. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Laevers, F. (janeiro/abril de 2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*.
- Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. (10 de fevereiro de 1997). *Diário da República n.º 34/97 - I Série A*.

- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Malavasi, L., e Zocatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisbo: Edições Colibri.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar Com Os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, J. M., e Gordo, M. d. (1993). *Visualização espacial: algumas actividades. Educação e Matemática*.
- Matos, M. (setembro/ dezembro de 2012). Reuniões de pais e trabalho com as famílias . *Cadernos de Educação de Infância, Nº 97*.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Muñoz, S.-A. (2009). *Children in the Outdoors - A literature review*. Sustainable Development Research Centre.
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2008). *Re-Connecting the world's Children to nature*. Nebraska.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In *Pegagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e de Andrade, F. (2011b). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. (. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e de Andrade, F. (2011a). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da pedagogia da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M., Azevedo, N. R., e Nascimento, A. T. (setembro/ dezembro de 2012). Compreender a qualidade na creche sob a perspetiva das famílias e dos profissionais. *Cadernos de Educação de Infancia*, pp. 36-39.
- Pinto, T. (n.d.). Mesa Redonda: As questões de Atendimento e Educação da 1ª Infância: investigação e práticas.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Revista do Movimento da Escola Moderna, nº12, 5ªSérie*.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

- Portugal, G. (janeiro de 2000). Educação de Bebés em Creches - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. (G. d. Infância, Ed.) *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, nº1(Educação de Infância), pp. 85 - 106.
- Portugal, G. (2005). Educar em Creche - O Primado das Relações. (E. S. Maria, Ed.) *Perspectivar Educação*, nº10/11, 17-24.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (setembro/dezembro de 2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, nº57.
- Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L., e Jau, J. (agosto de 2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, nº84.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. (C. O. Dornelles, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (H. Antunes, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., e Allan, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. (F. Alves, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, Ó., . . . Alves, S. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zavalloni, G. (janeiro/ abril de 2014). Os direitos naturais das crianças. *Cadernos de Educação de Infância, nº101*.

APÊNDICES

Apêndice I – Registo Fotográfico das Iniciativas Planeadas no Estágio em Creche

Conto da História: “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionni



Figura 1 - Crianças a observarem e a identificarem a cor de um dos círculos



Figura 2 - Crianças a ouvirem a história e a observarem as ilustrações da mesma

“Abraços das Cores”



Figura 3 - Criança a misturar as cores que escolheu e que posteriormente originaram cor de laranja



Figura 4 - Criança a mostrar e a observar as suas mãos pintadas



Figura 5 - Criança a mexer e a observar a tinta que tem nas mãos



Figura 6 - Criança a desenhar



Figura 7 - Criança a registar o seu desenho com a cor descoberta



Figura 8 - Registos da iniciativa no placar da sala

“Caixa das Cores”

Pintura da Caixa



Figura 9 - Criança a pintar a caixa



Figura 10 - Criança a carimbar a tampa da caixa



Figura 11 - Tampa da "Caixa das Cores"



Figura 12 - Interior da "Caixa das Cores"

Exploração da “Caixa das Cores”



Figura 13 - Exploração da "Caixa das Cores" em grande grupo



Figura 14 - Criança a corresponder uma tampa azul



Figura 15 - Criança a corresponder as tampas aos carimbos da tampa da caixa (dinamização diferente)



Figura 16 - Crianças a contarem as tampas

“Caça às Cores”



Figura 17 - Crianças a identificarem a cor do quadrado e a darem os arcos respectivos



Figura 18 - Criança a dar um arco vermelho e as restantes a procurarem mais arcos vermelhos

Conto da História “A Galinha Medrosa” de António Mota



Figura 19 – Fantoche



Figura 20 - Criança a colocar a imagem do porco de acordo com a sucessão da história



Figura 21 - Sequência final dos animais da história

Apêndice II – Sistema de Acompanhamento das Crianças - Ficha 1g

A ficha preenchida pertence ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), o qual pretende dar ao(à) educador(a) uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática educativa do dia-a-dia, com o apoio de um ciclo contínuo de observação, avaliação e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal e Laevers, 2010).

O bem-estar emocional é definido por Portugal e Laevers (2010) como um estado próprio de sentimentos que pode ser identificado pela satisfação e prazer, pois quando a pessoa está relaxada e expressa tranquilidade interior, sente a sua vitalidade e energia e está acessível e aberta ao que a circunda, devido à situação se conjugar com as suas necessidades. Desta forma, o indivíduo tem um autoconceito positivo e está bem consigo mesmo.

Já o conceito de implicação, Portugal e Laevers (2010) definem como sendo uma qualidade da atividade do ser humano que pode ser identificada pela concentração e persistência, exprimindo-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.

Tendo em conta o que foi mencionado, cada um destes conceitos contém indicadores, que levam a identificar e caracterizar cada um deles e também níveis para que possam ser avaliados, os quais variam entre o muito baixo (1) e o muito alto(5) (Portugal e Laevers, 2010).

Ficha 1gFase 1 – Avaliação geral do grupo**Grupo:** 3, 4 e 5 anos – Jardim de Infância**Número Total de crianças:** 18**Data:** abril de 2015

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													
1.Criança J				X							X		
2.Criança H		X	X			X			X				Divórcio dos pais.
3. Criança LL			X						X				Criança com NEE. Muita irrequietude e dificuldade de concentração.
4.Criança A				X					X	X		X	
5.Criança I					X				X	X		X	
6.Criança B				X							X		
7. Criança D			X	X		X			X				Tendência a ser agressivo com os colegas.
8.Criança AD				X					X				Falta muito ao jardim de infância
9.Criança JA			X	X		X			X				Criança com NEE e falta muito ao JI.
10.Criança M D				X					X	X		X	Criança com NEE e criança mais nova do grupo.
11.Criança MJ				X					X	X		X	
12.Criança F				X						X			
13.Criança C					X					X	X	X	
14.Criança L				X					X				Divórcio dos Pais.
15.Criança T					X					X			
16.Criança G			X						X	X		X	Criança com constante necessidade de afeto e ternura.
17.Criança JJ				X						X			
18.Criança S				X							X		

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos).
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos) (Portugal e Laevers, 2010).

Análise

Para me auxiliar a analisar os níveis de bem-estar e de implicação das crianças do grupo, recorri à ficha 1g, a qual depois de preenchida é agora analisada. Como tal, tendo em consideração a ficha 1g que preenchi, posso afirmar que a maioria das crianças do grupo se encontra num nível alto de bem-estar, o que significa que em geral as crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade, uma vez que a maioria dos momentos são de bem-estar o que leva a que estas superem os momentos de desconforto. Normalmente as crianças aparentam estar bem, contudo, por vezes expressam alguns sinais de desconforto (Portugal e Laevers, 2010), os quais são facilmente colmatados, por exemplo quando uma criança está triste e evidencia necessitar de afeto, a educadora tem uma técnica a que chama “Abraço para Descongelar” ou seja, chama as crianças para as abraçar e falar com elas, mostrando-lhes total disponibilidade para as ajudar. Porém, também há crianças que expressam níveis de bem-estar médios, pois as crianças aparentam estar bem, no entanto, por vezes aparentam sinais de desconforto, mas que nem sempre são predominantes, pois muitas vezes são visíveis sinais positivos (Portugal e Laevers, 2010). Estas crianças estão neste nível devido a muitas vezes terem necessidades de afeto, ajudadas também com o “Abraço para Descongelar”, ou crianças que estão em situação de divórcio dos pais e que por vezes evidenciam tristeza e falta de vitalidade que nem sempre se resolvem com o “Abraço para Descongelar” e a criança D tende a ser agressiva com os(as) colegas, principalmente para resolver os seus conflitos. Quanto à criança JA não consigo ter muita perceção pois esta tem NEE, e falta muitas vezes ao jardim de infância. Por fim, a criança LL, por vezes demonstra níveis médios de bem-estar, no entanto não é fácil de avaliar pois esta tem NEE e nem sempre toma a

medicação com a antecedência necessária, o que a leva muitas vezes a estar irrequieta, ansiosa e por vezes a fazer birras.

Quanto aos níveis de implicação, este grupo tende a variar entre o nível médio, o nível alto e o nível muito alto. Quanto às crianças que estão no nível médio, estas estão muitas vezes envolvidas em várias atividades, mas raramente se verifica “intensidade”, pois falta-lhes concentração, motivação e prazer, pois estes tornam-se momentos rotineiros sem grande prazer (Portugal e Laevers, 2010). No entanto, também há bastantes crianças que se encontram num nível alto, ou seja, desempenham atividades com momentos intensos, pois muitas vezes são visíveis sinais de implicação, porque frequentemente desenvolvem atividades que para elas são significativas, porque parecem ir ao encontro das suas capacidades. Contudo, por vezes necessitam de incentivos da parte da educadora (Portugal e Laevers, 2010). Também analisei algumas crianças com níveis muito altos de implicação, porque na maioria das vezes estas desempenham atividades intensas e continuadas que as leva frequentemente a evidenciar elevada implicação nas mesmas. As crianças estão naturalmente motivadas o que faz com que a atividade flua e sejam visíveis sinais de concentração, energia, persistência e criatividade (Portugal e Laevers, 2010).

Todavia é de salientar que nenhuma criança evidencia níveis muito preocupantes de bem-estar nem de implicação, o que é bastante positivo. Como tal, a maioria das crianças está assinalada a verde, o que demonstra nitidamente que usufruem bem da sua permanência no jardim de infância, o que faz com que estas não suscitem qualquer preocupação. A oferta educativa atual responde bem às suas necessidades, contudo para algumas destas crianças denoto que certas atividades poderiam ser ainda mais do seu agrado para que houvesse níveis de implicação ainda mais altos do que têm. Porém, também assinalei algumas crianças a cor de laranja, pois estas crianças parecem funcionar em níveis médios ou então são crianças que suscitam dúvidas. Desta forma, estas crianças necessitam de maior atenção, porque não estão em níveis considerados desejáveis, porque nem sempre as atividades correspondem aos seus interesses, ou faltam muito ao jardim de infância ou porque estão com problemas familiares como o divórcio dos seus pais, que levam a grandes mudanças

nas suas vidas. Assim, devem ser tomadas medidas promotoras de bem-estar e implicação, para que o desenvolvimento da criança não seja comprometido.

Apêndice III – Registo Fotográfico das Atividades Pontuais Planeadas no Estágio em JI

“A que Sabe a Lua?”



Figura 1 - Conto da história "A que sabe a Lua?"



Figura 2 - Desenho das personagens da história



Figura 3 - Criança a recortar a personagem da história que desenhou



Figura 4 - Criança a colocar uma personagem da história no placar, depois de ter recontado uma parte da história



Figura 5 - Sucessão dos animais, a qual resultou do reconto da história

“As Doces Fases da Lua”



Figura 6 - Experiência sobre a origem das fases da Lua



Figura 7 - Crianças a construírem as representações das fases da Lua



Figura 8 - Criança a terminar a representação



Figura 9 - Representação das fases da Lua, realizadas por um grupo de crianças

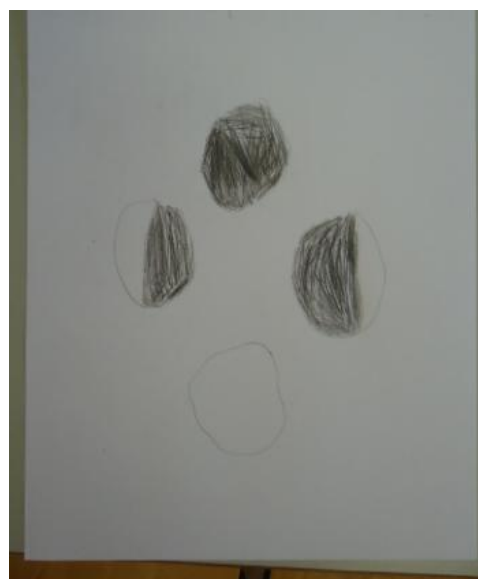


Figura 10 - Registo gráfico das fases da Lua, realizado por uma criança do grupo

Visita ao Exploratório D. Henrique em Coimbra



Figura 11 – Planetário



Figura 12 - Criança a explorar uma experiência



Figura 13 - Criança a representar o que mais gostou (planetário), com plasticina que foi o material escolhido pelo grupo



Figura 14 - Registo de uma criança acerca do que mais gostou na visita (Planetário)

Apêndice IV – Registo Fotográfico do Projeto “A Horta Viçosa”

Fase 1: Definição do Problema



Figura 1 - Conversa com as crianças acerca da problemática do projeto

Fase 2: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho



Figura 2 - Pesquisa na internet sobre hortas e espantalhos



Figura 3 - Conversa com o jardineiro para pedir a terra



Figura 4 - As crianças a observarem a terra que o jardineiro trouxe



Figura 5 - Elaboração das ilustrações para a teia



Figura 6 - Teia (inicial) do Projeto afixada na sala

Fase 3: Execução



Figura 7 - Algumas das plantas e sementes que as crianças trouxeram



Figura 8 - Criança a cheirar uma planta de salsa



Figura 9 - Criança a colocar as sementes no conjunto respetivo



Figura 10 - Criança e o seu pai a cavar para plantar



Figura 11 - Criança e o seu pai a plantar



Figura 12 - Criança a colocar a etiqueta de identificação



Figura 14 - Crianças a construírem a sua horta urbana



Figura 15 - Horta completa e hortas urbanas



Figura 16 - Horta com as placas de identificação (novas e impermeáveis)



Figura 17 - Crianças a observarem e a cuidarem de um caracol que encontraram numa horta urbana



Figura 18 - Lesma encontrada pelas crianças junto à horta



Figura 19 - Crianças a regarem a horta



Figura 20 - Crianças a fazerem o desenho (projeto) do espantalho



Figura 21 - Projeto - Desenho eleito para a concretização do espantalho



Figura 22 - Crianças a dançarem a canção "Espantalho Trapalhão"



Figura 23 - Crianças a construírem o espantalho



Figura 24 - Espantalho "Fifi" na horta



Figura 25 - Crianças a semearem o feijão para realizarem a experiência do feijão com e sem luz



Figura 26 - Criança a registar a experiência do feijão que estava dentro do armário (sem luz)

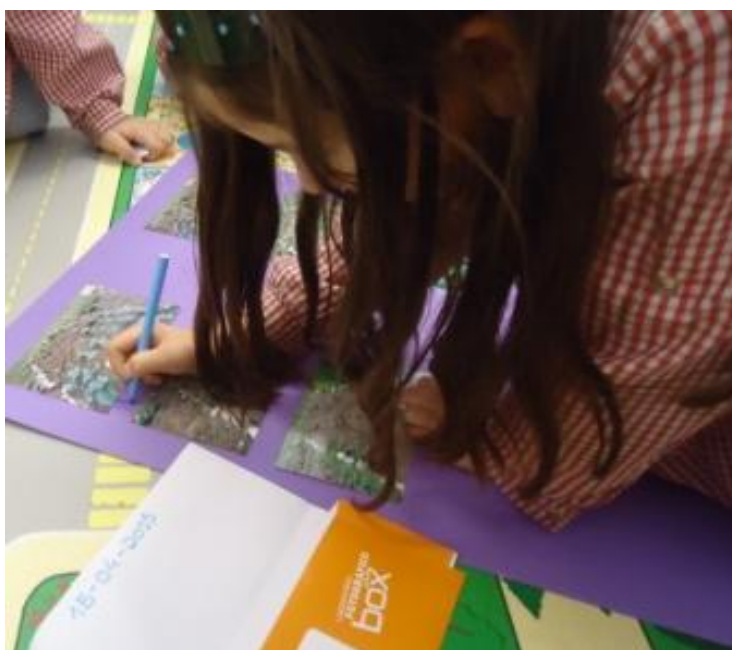


Figura 27 - Criança a colocar a data no registo do crescimento das plantas da horta



Figura 28 - Registo do crescimento das plantas da horta



Figura 29 - Crianças a ouvirem e a visionarem a história: "João e o Feijoeiro Mágico" (projetada no teto)



Figura 30 - Grupo de crianças a construir os fantoches das personagens da história



Figura 31 - Fantoches construídos pelas crianças para dramatizarem a história: "João e o Feijoeiro Mágico"



Figura 32 - Grupo de crianças a construir o castelo para o fantocheiro



Figura 33 - Grupo de crianças a construir as nuvens para o fantocheiro



Figura 34 - Grupo de crianças a construir o feijoeiro mágico para o fantocheiro



Figura 35 - Crianças a dramatizar a história "João e o Feijoeiro Mágico"



Figura 36 - Crianças a observarem as batatas - Visita à Frutaria de um hipermercado



Figura 37 - Funcionário da Frutaria de um hipermercado a mostrar várias ervas aromáticas às crianças



Figura 38 - Teia (final) do Projeto afixada na sala

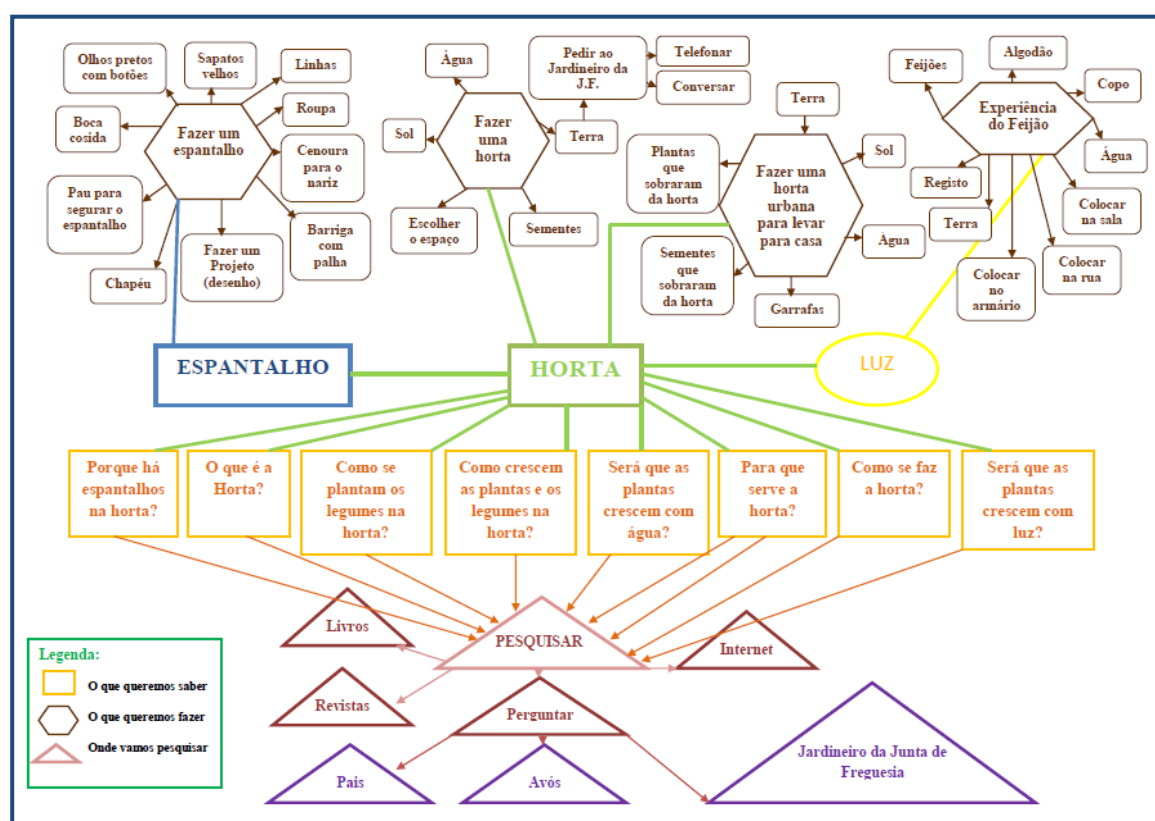


Figura 39 - Teia (final) do Projeto

Fase 4: Divulgação/ Avaliação



Figura 40- Parte da exposição de divulgação do projeto, realizada e planeada pelas crianças



Figura 41 - Pinturas da horta que integram a exposição de divulgação do projeto



Figura 42 - Pinturas da horta, as quais integram a exposição de divulgação do projeto



Figura 43 - Identificação dos ateliês para familiares e crianças



Figura 44 - Livro de Opinião acerca do projeto



Figura 45 - Bancadas dos vários Ateliês



Figura 46 - Visita dos pais e restantes familiares à horta



Figura 47 - Execução do Ateliê das Espetadas de Fruta



Figura 48 - Execução do Ateliê da Salada



Figura 49 - Execução do Ateliê da Sopa



Figura 50 - Execução do Ateliê do Batido



Figura 51 - Crianças a degustarem o batido e as espetadas



Figura 52 - Crianças a provarem a salada



Figura 53 - Crianças a comerem a sopa



Figura 54 - Exploração livre do fantocheiro e dos fantoches da história "João e o Feijoeiro Mágico" no coreto



Figura 55 - Moedas de Ouro (chocolate) encontradas junto ao feijoeiro mágico

Apêndice V – As Vozes das Crianças e dos seus Familiares sobre o Projeto “A Horta Viçosa”

As Vozes das Crianças

“Aprendi como semear as sementes, como plantar, como tirar as ervas daninhas e como são e aprendi ainda que a luz é importante para as plantas e sementes crescerem.” (B.)

“Aprendi que o espantalho é para assustar os pássaros.” (T.)

“Aprendi a plantar.” (J.)

“Aprendi que a horta é para fazer crescer os legumes.” (D.)

“Aprendi que os legumes, frutos e ervas aromáticas precisam de sol (luz).” (A.)

“Eu Aprendi que as plantas precisam de luz, terra para pôr lá as sementes e que precisamos do espantalho para os pássaros não irem comer as nossas sementes. E que precisamos de um produto para afastar os caracóis da horta.” (H.)

“Aprendi a semear muitos legumes e frutos, a fazer um fantocheiro e que é importante a água e o sol para que as plantas cresçam e que o espantalho é importante para os pássaros não comerem as sementes.” (J.J.)

“Aprendi a plantar e a semear e para que servem os xuxus.” (G.)

“Aprendi que as alfaces precisam de água e sol para crescerem.” (A.D.)

“Aprendi que a luz é importante para as plantas crescerem.” (L.)

“Aprendi a fazer um espantalho.” (J. A.)

“Aprendi a plantar e a semear e que o espantalho serve para afastar os pássaros.” (M.D.)

“Aprendi como se faz uma horta, como se faz um fantocheiro e que a luz é importante para as plantas crescerem.” (C.)

“Aprendi a plantar, que o sol é importante para as plantas crescerem e que a água também.” (F.)

“Aprendi a plantar, a regar e que a luz é importante.” (S.)

“Aprendi que as cenouras crescem na horta e que para isso precisam de terra, água e sol.” (I.)

“Aprendi a semear e a plantar e a fazer um fantocheiro.” (M.)

“Aprendi que as plantas precisam de sol – luz, água e terra e aprendi como se faz um espantalho.” (L.L.)

As Vozes dos Familiares das Crianças

“Vera e Carla obrigada por fazerem o L.L. tão feliz!” (Mãe do L.L.)

“Parabéns por este momento de participação ativa num ambiente motivador de uma aprendizagem dinâmica.” (Avó da I.)

“Obrigado por esta tarde muito divertida. O A.D. gostou muito de comer o tomate cherry e do batido. A horta está linda, e os legumes são ótimos!” (Tia do A.D.)

“Carla e Vera, tenho a dizer que a J. as tem no coração. Desejo que vocês continuem belos plantios e que ao final possam colher belos frutos.” (Mãe da J.)

Foi com muito gosto que participei nesta iniciativa tão importante para as crianças, muito cultural! (Avó do S.)

“Excelente iniciativa. Adorei participar e o L. sempre muito interessado e divertido.” (Pai do L.)

“Bonita tarde de convívio verde. Sopa + Espetada + Batido + Salada É preciso mais? É bom poder colaborar na transmissão da emoção do cozinhar ... e provar.” (Pai da B.)

“Uma iniciativa muito divertida e educativa. O H. adorou e à conta desta iniciativa criou uma mini horta em casa. Sopas, saladas e espetadas deliciosas. A continuar...” (Mãe do H.)

Apêndice VI – Folha de Registo do Resultado da Experiência do Feijão (com e sem Luz)

Feijoeiros colocados na sala junto à janela



Feijoeiros no algodão



Feijoeiros na terra



Feijoeiros colocados no exterior



Feijoeiros no algodão



Feijoeiros na terra



Feijoeiros colocados dentro de um armário



– Feijoeiros plantados com terra



Apêndice VII – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

(Bertram e Pascal, 2009)

MANUAL DQP - Avaliação

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO CrecheOBSERVADOR Carla Patrícia Ferreira AntunesDATA 19 de novembro de 2014

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA Criança X SEXO Feminino IDADE 28 mesesN.º DE CRIANÇAS PRESENTES 10 crianças N.º DE ADULTOS PRESENTES 2 (educadora e auxiliar)

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA 11h06													
A Carolina estava a misturar as tintas com as mãos com bastante concentração e focada no que estava a fazer, desviando por vezes o olhar para pedir mais cores e para responder quando lhe perguntava as cores que surgiam.		X							X				X
HORA 11h12													
A criança ao misturar as tintas com as mãos por vezes parava e olhava para as suas mãos, fazendo movimentos como se estivesse a tentar sentir ainda mais a tinta que tinha nas suas mãos e espalhava-a ao longo das mãos.	X								X				X
HORA 11h18													
A criança continua na sua mistura de cores observando as cores que surgem, mantendo um olhar focado no que estava a acontecer. Entretanto termina o registo da sua descoberta e continua a querer misturar mais cores e mais tintas não querendo abandonar esta tarefa.	X								X				X

Apêndice VIII – Registo das Conversas Estabelecidas ao Longo da Abordagem Mosaico

1. Registo das Conversas com as Crianças

1.1. Conversa com a Criança C

Carla: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança C: Sim.

Carla: Porquê?

Criança C: Porque faço coisas que gosto.

Carla: E o que é que gostas de fazer aqui?

Criança C: Brincar na casinha das bonecas e porque gosto de vir brincar com a I.

Carla: Que lugares é que tu conheces aqui no jardim de infância?

Criança C: Cá fora, onde nós comemos, a sala da CAF e a sala.

Carla: Qual desses espaços é que gostas mais?

Criança C: Da sala

Carla: Porquê.

Criança C: Porque posso brincar.

Carla: Gostas muito de brincar?

Criança C: Também gosto de trabalhar.

Carla: Como é que te sentes quando estás na sala.

Criança C: Não sei

Carla: Sentes-te bem ou sentes-te mal?

Criança C: Bem

Carla: Gostas de estar?

Criança C: Sim.

Carla: E há algum sítio na sala de que gostes mais?

Criança C: O que eu gosto mais é da casinha das bonecas.

Carla: Qual é o lugar aqui no jardim de infância que tu gostas menos?

Criança C: (apontou para a entrada do jardim de infância)

Carla: E porquê que não gostas de estar aqui?

Criança C: Porque eu não tenho lá ninguém para brincar e porque também não tenho nada para brincar.

Carla: E o que mudarias para que passasses a gostar mais desse lugar?

Criança C: Que pusessem alguma coisa para brincar.

Carla: O quê por exemplo?

Criança C: Baloios.

Carla: E como é que o farias?

Criança C: Comprávamos um baloiço.

Carla: E o que mudavas mais aqui no jardim de infância?

Criança C: Pôr um escorrega ali (e a ponta para o lado do coreto).

Carla: Mas já temos um. Queres outro?

Criança C: Sim

1.2.Conversa com a criança B

Vera – Gostas do jardim de infância?

Criança B – Sim.

Vera – Porque é que gostas de estar aqui no jardim de infância?

Criança B – Porque gosto quando os meninos brincam comigo.

Vera – Tens algum lugar especial que gostes muito de brincar?

Criança B – Sim.

Vera – Há muitos espaços cá na escola? Conheces esses espaços? Sabes me dizer quais são?

Criança B – Há a sala, a rua, a casinha das bonecas, também há a pista, a biblioteca.

Vera – Agora temos uma biblioteca nova, foi remodelada. Gostas desta nova?

Criança B – Sim.

Vera – É muito gira, não é?

Criança B – É.

Vera – E qual é o sitio que tu gostas mais de brincar aqui na escola? O teu favorito?

Criança B – A biblioteca.

Vera – Mas a biblioteca só foi remodelada ontem, antes disso, onde gostavas mais de estar?

Criança B – Na casinha das bonecas.

Vera – Porquê?

Criança B – Porque nós podíamos pegar nos bebés, podíamos por a mesa, podíamos vestir os bebés.

Vera - Como é que tu te sentes quando lá estás?

Criança B – Sinto-me bem, sinto-me contente.

Vera – Há algum sítio que tu não gostes nada de brincar?

Criança B – É na biblioteca antiga.

Vera – Porquê?

Criança B – Porque tinham muitas páginas alguns livros e demoravam muito.

Vera – Agora são mais simples?

Criança B – Sim.

Vera – A biblioteca já foi mudada. E tu se pudesses mudar alguma coisa, o que tu fazias?

Criança B – Trazia livros mais pequenos.

Vera - O que mais me podes dizer sobre o Jardim de Infância?

Criança B – Também gosto muito quando os meninos estão abraçar-me e a fazer-me festinhas.

Vera – É?

Criança B – E quando me convidam para as festas de aniversário.

1.3.Conversa com a Criança A

Vera – Gostas de estar no jardim de infância?

Criança A – Sim.

Vera – Porquê?

Criança A – Porque sim.

Vera – O que gostas?

Criança A – De trabalhar.

Vera – Aqui trabalha-se?

Criança A – Sim.

Vera – A fazer o quê?

Criança A – Trabalhar.

Vera - Conheces os espaços que há na escola?

Criança A – Sim.

Vera – O que há na escola?

Criança A – Coisas.

Vera – Que coisas?

Criança A – Computador, coisas para trabalhar e brincar. Legos, garagem dos carros e também a casinha das bonecas e o quartel dos bombeiros.

Vera – E na rua não há nada?

Criança A – Escorrega, bolas saltitonas e bolas pequeninas e jogamos à bola e depois mais nada.

Vera – O que é que gostas mais de brincar?

Criança A – Nos legos.

Vera – Porquê?

Criança A – Porque sim.

Vera – Como é que te sentes?

Criança A – Sinto-me feliz.

Vera – Há algum lugar onde não gostes de estar?

Criança A – Na casinha das bonecas.

Vera – Porquê?

Criança A – Porque a casinha das bonecas só serve para as miúdas.

Vera – Sentes-te lá mal?

Criança A – Sim.

Vera – Para começares a gostar mais da casinha o que é que tu trazias ou fazias?

Criança A – Já fui duas vezes para lá.

Vera – Então e como te sentiste?

Criança A – Senti-me mal.

1.4.Conversa com a Criança F

Carla: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança F: Sim.

Carla: Porquê?

Criança F: Porque é divertido.

Carla: E que lugares conheces no jardim de infância?

Criança F: A rua, a sala, a cozinha.

Carla: Conheces mais algum sítio?

Criança F: Não sei.

Carla: E qual dos sítios é que tu gostas mais?

Criança F: Nós não vamos à cozinha.

Carla: E gostavas de ir?

Criança F: Sim.

Carla: Gostas de estar em mais algum sítio?

Criança F: Na rua.

Carla: Porquê que gostas de estar na rua?

Criança F: Porque brincamos.

Carla: E brincas sozinho?

Criança F: Não. Brinco com o S e o A.

Carla: E como te sentes de estar aqui na rua a brincar com os teus amigos, o S e o A?

Criança F: Bem.

Carla: Há algum dos sítios que nós falámos que tu gostes menos? Qual?

Criança F: Da sala da CAF.

Carla: Porquê?

Criança F: Porque a P (auxiliar) manda-nos sentar.

Carla: E tu não gostas de estar sentado?

Criança F: Não.

Carla: E porque é que a P manda os meninos sentar?

Criança F: Para descansarem.

Carla: E são vocês que dizem que estão cansados ou é a P que acha que vocês estão cansados?

Criança F: É a P que acha que nós estamos cansados.

Carla: E o que tu querias fazer em vez disso? Querias estar onde?

Criança F: Aqui fora.

Carla: Tu mudavas alguma coisa aqui fora?

Criança F: Mudava jogar à bola.

Carla: Mas vocês já jogam. Querias jogar mais?

Criança F: Não

Carla: Então o que é que tu querias?

Criança F: Brincar com as bolas e os arcos?

Carla: Mas tu não brincas com as bolas e os arcos?

Criança F: Sim.

Carla: Querias brincar mais vezes?

Criança F: Sim

Carla: E mudavas alguma coisa na sala da CAF?

Criança F: Ver filmes, porque a televisão tinha avariado e eu já eu não conseguia.

Carla: Mas vocês já vêm lá filmes não é?

Criança F: Sim, nós quando estamos na sala da CAF, às vezes não dão.

Carla: Não vos deixam ver filmes é isso?

Criança F: Sim, nós fomos ver um filme e não deu e depois outro não deu também.

Carla: E tu gostavas de ver muitos filmes lá?

Criança F: Sim.

Carla: E como é que mudavas isso? Para poderes ver esses filmes que tu queres, o que é que podias fazer?

Criança F: Eles estão numa coisa assim e a P tira-os para nós vermos.

Carla: E tu gostavas de escolher esses filmes?

Criança F: Sim.

Carla: E não costumavas escolher?

Criança F: Não.

Carla: E o que é que tu mudarias mais no jardim de infância para que gostasses mais dele?

Criança F: Para ver filmes.

Carla: Não mudavas mais nada?

Criança F: Não.

1.5.Conversa com a Criança I

Vera – Tu gostas da escola? Do jardim de infância?

Criança I – Gosto.

Vera – Porquê?

Criança I – Não gosto muito do parque, o escorrega está a ficar pequenino. O parque da outra escola é mais divertido, tem cordas para andar em cima da madeira, da ponte.

Vera – Conheces a escola? Que espaços temos aqui?

Criança I – A sala.

Vera – O que temos na sala?

Criança I - Temos a casinha para brincar sem barulho, a parte dos penteados.

Vera – É o espaço do cabeleireiro?

Criança I – Sim.

Vera – E há mais espaços?

Criança I – O espaço do tapete, que cantamos e brincamos.

Vera – Também tem jogos. Quais são esses jogos?

Criança I – Puzzles, o jogo da mina.

Vera – E há mais?

Criança I – Também há aqueles jogos de bebés que é para vestir.

Vera – Não há mais nada? Não há plasticina?

Criança I – Há, o cantinho da leitura e massa de farinha, podemos lambar quando caem pedacinhos.

Vera – Temos muitos cantinhos. Onde é que tu gostas mais de brincar?

Criança I – Na casinha das bonecas. Mas gosto mais dos penteados.

Vera – Porquê?

Criança I – Porque é para fazer penteados, nós não sabemos e inventamos.

Vera – Como é que tu te sentes lá?

Criança I – Estou bem-disposta, estou contente.

Vera - Há algum sítio que não gostes de brincar?

Criança I – O escorrega.

Vera - Porquê?

Criança I – Porque é pequenino, deviam ter um maior. Podíamos lá pôr um trampolim, assim como no Bolas e Rebolas.

Vera – Tu querias um parque como no Bolas e Rebolas?

Criança I – Sim, os meninos também iam gostar mais.

Vera – Como podíamos fazer isso?

Criança I – Pedir aos homens que fazem trampolins e brinquedos.

Vera – Queres fazer um parque novo?

Criança I – Sim, com um escorrega muito alto.

1.6. Conversa com a Criança G

Carla: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança G: Sim.

Carla: Porquê?

Criança G: Porque é uma escola nova.

Carla: Não conhecias no ano passado?

Criança G: Não.

Carla: E porque é que gostas de estar nesta escola nova?

Criança G: Porque tem coisas novas.

Carla: E que coisas novas são essas?

Criança G: (Aponta para o coreto e para mim)

Carla: Eu? Gostas de vir por causa de mim?

Criança G: Sim.

Carla: E por mais alguma razão?

Criança: (aponta para o interior)

Carla: Estás a apontar para onde?

Criança G: Lá dentro.

Carla: O que há lá dentro?

Criança G: Não conhecia esta escola. Não conhecia nada desta escola.

Carla: E que espaços é que tu conheces nesta escola?

Criança G: Todo este sítio.

Carla: E que sítios é que há aqui? Nós estamos num sítio, estamos onde?

Criança G: Na rua.

Carla: E que espaços conheces mais além da rua?

Criança G: A sala, outra sala (sala da CAF), refeitório.

Carla: Qual dos sítios aqui no jardim de infância é que tu gostas mais?

Criança G: Aqui da rua.

Carla: E porquê que tu gostas de estar aqui na rua?

Criança G: Porque gosto de brincar aqui na rua.

Carla: E gostas de brincar com quem?

Criança G: Com os amigos.

Carla: E como é que tu te sentes de estar aqui na rua a brincar com os teus amigos?

Criança G: Bem.

Carla: E qual dos espaços do jardim de infância é que tu gostas menos?

Criança G: Lá dentro.

Carla: Em que sítio lá dentro?

Criança G: A sala da CAF.

Carla: E tu não gostas de estar na sala da CAF porquê?

Criança G: Porque só gosto um bocadinho da sala da CAF.

Carla: E porquê que só gostas um bocadinho?

Criança G: Porque tem lá uma roda.

Carla: Uma roda? Que roda é essa?

Criança G: Uma roda daquelas.

Carla: A sala da CAF tem uma roda? Tens de me dizer onde é que é.

Criança G: (Foi ao local apontar onde está e é o poste/pilar que está no meio da sala da CAF).

Carla: Ah! O poste! E porque é que não gostas do poste?

Criança G: Porque às vezes não consigo ver.

Carla: E como é que tu te sentes na sala da CAF?

Criança G: Bem.

Carla: Sentes-te bem? Mas tu disseste que não gostavas? Sentes-te bem na mesma?

Criança G: Sim.

Carla: O que é que mudavas na sala da CAF para que gostasses mais?

Criança G: Nada.

Carla: E mudavas alguma coisa aqui no jardim de infância?

Criança G: Não.

1.7. Conversa com a Criança M²⁰

Carla: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança M: Sim.

Carla: Porquê?

Criança M: Para brincar com balões.

Carla: E mais?

Criança M: Fazer trabalhos.

Carla: Gostas muito de fazer trabalhos?

Criança M: Sim.

Carla: E que sítios é que tu conheces aqui no jardim de infância? Nós estamos num sítio, na rua e que sítios é que tu conheces mais?

Criança M: Sala.

Carla: E que sítios é que há mais? Onde é que tu comes?

Criança M: Ali (e vai apontar para o refeitório).

Carla: E que sítios é que tu conheces mais?

Criança M: Casa de banho.

Carla: E qual dos lugares que temos aqui, é que gostas mais de estar?

Criança M: Aqui (no exterior).

Carla: O que é que tu gostas de fazer aqui?

Criança M: Corro e por causa dos balões.

Carla: Como é que te sentes aqui? Bem ou mal?

Criança M: Bem.

Carla: Qual é o sítio que tu gostas menos de estar no jardim de infância?

Criança M: Nenhum.

Carla: Mudavas alguma coisa aqui no jardim de infância?

Criança M: Sim.

Carla: O que é que tu mudavas?

²⁰ Criança mais nova do grupo (3 anos) e com dificuldades na linguagem.

Criança M: (Não foi perceptível a resposta).

1.8.Conversa com a Criança J

Vera – Tu gostas de estar aqui no jardim de infância?

Criança J – Sim.

Vera – Porquê?

Criança J- Porque a M (educadora) está cá, e porque gosto de brincar com as coisas e de fazer trabalhinhos.

Vera – E tu conheces bem a escola? Conheces os espaços aqui do Jardim de Infância?

Criança J – É o tapete, os jogos do tapete, a pista, a casinha das bonecas, a mesa das ciências, a biblioteca, sei os puzzles todos, sei os jogos de mesa.

Vera – E lá fora temos alguma coisa?

Criança J – Sim, o parque, e o espantalho, e a horta.

Vera – Qual é o sítio que tu gostas mais de brincar?

Criança J – É a fazer trabalhos.

Vera – Porquê?

Criança J – Eu não tenho culpa de adorar.

Vera – Mas porquê?

Criança J – Porque para o ano eu já sei fazer muitos trabalhos, como a minha irmã.

Vera – Como é que tu te sentes a fazer trabalhinhos?

Criança J – Bem, feliz.

Vera – E qual é o espaço que tu não gostas nada?

Criança J – Gosto de tudo.

Vera – Há alguma coisa que tu mudasses aqui na escola?

Criança J – Só a “enfeitação” dos planetas.

1.9.Conversa com a Criança T

Vera – Gostas de estar na escola?

Criança T – Sim.

Vera – Porquê?

Criança T – Para aprender. E para brincar.

Vera – E porquê?

Criança T – Porque também gosto de jogar no computador.

Vera - Tu conheces todos os espaços aqui da escola?

Criança T – Os legos, o computador, os jogos, os animais, os dinossauros e os livros e a casinha das bonecas.

Vera – E lá fora tem alguma coisa?

Criança T – Sim, as bolas saltitonas, arcos. Uma horta, um espantalho, muito espaço para correr e o coreto.

Vera – Qual é o sítio que tu gostas mais de brincar?

Criança T – No computador. E lá fora.

Vera – E porquê?

Criança T – Gosto de jogar, aqueles jogos.

Vera – E como é que tu te sentes quando estás lá?

Criança T – Bem.

Vera – Também gostas da rua, como te sentes lá?

Criança T – Porque também gosto de correr. E de ver a horta.

Vera – Há algum sítio que tu não gostes de brincar?

Criança T – Sim.

Vera – Qual é?

Criança T – Na casinha das bonecas.

Vera – Porquê?

Criança T – Porque é uma seca.

Vera – Como te sentes lá?

Criança T – Mal. Mas costumo ir às vezes.

Vera – Para brincares mais na casinha, para gostares o que é que tu mudavas lá?

Criança T – Punha lá fora. Dentro do coreto.

2. Conversa com a Educadora

Carla: Considera que as crianças gostam de estar no jardim de infância?

Educadora: Muito, considero sim, é uma coisa que faz parte da natureza delas, mesmo que estejam de férias muito tempo querem vir ao jardim de infância.

Carla: Porquê?

Educadora: Porque sentem que talvez seja uma casa onde elas se sentem bem, sentem que é a sua própria casa. Onde elas podem brincar, conversar uns com os outros, onde têm muitos amigos, onde também se estabelece uma relação afetiva boa, de forma a que elas se sintam bem aqui no jardim de infância.

Carla: Que aspetos teve em conta na organização dos espaços do jardim de infância?

Educadora: Normalmente quando as crianças vêm, porque não se conhece no início do ano as crianças que temos, tentamos deixar a sala livre, completamente ampla e depois vamos organizando em função das características do grupo, da idade e daquilo que elas mais pretendem, e isso é conversado com elas, claro com os materiais que temos à disposição, não temos grande materiais, mas o que temos conseguimos mais ou menos delinear o nosso espaço com elas.

Carla: Então tem em conta a opinião e os interesses das crianças nessa organização?

Educadora: Sempre.

Carla: Como é que o faz?

Educadora: Conversando com elas, até porque há áreas que estão na Componente de Apoio à Família e que podiam estar na sala e é conversado com elas, fazendo as coisas de forma equilibrada que se estipulam os materiais que devem estar na sala para elas estarem no seu dia-a-dia a brincar, o que elas preferem para de manhã e que elas preferem para o fim da tarde, normalmente é conversado com elas.

Carla: Que espaços é que considera que as crianças mais gostam?

Educadora: Olha é um misto, é assim este ano, especificamente, como é um grupo maioritariamente de rapazes o que eles mais gostam é da pista e dos legos, os jogos do tapete, onde eles se sentem mais à vontade, onde interagem e onde brincam com muita, com muita alegria, as meninas gostam muito do faz de conta, da casinha das bonecas, especificamente, na sala e na rua porque a rua permite-lhes se calhar um à vontade com a brincadeira.

Carla: Como é que considera que as crianças se sentem nesses espaços?

Educadora: Eu não sei se têm reparado, nestes últimos tempos que têm cá estado, as crianças sentem-se felizes, completamente à vontade, como se estivessem num mundo mesmo imaginário delas, elas amam aquilo que estão a fazer, não vejo nenhuma criança contrariada, nos carros, na pista, na garagem, chamem o que elas

quiserem chamar, nos legos, na casinha das bonecas, na rua, não vejo nenhuma criança triste por fazer qualquer coisa.

Carla: Mas há sempre espaços preferidos de certas crianças, não quer dizer que não gostem dos outros mas que gostam mais daqueles.

Educadora: Sim. Estes são os de eleição delas, claro que depois há sempre a novidade, que é o caso da área do computador que apareceu há pouco tempo que acaba por anular, um bocadinho, a vontade dos outros espaços que eram mais queridos para elas até então, no entanto, dilui-se facilmente, quando as regras se estabelecem que só há dois de cada vez naquele espaço, as crianças logo vão para o espaço onde gostavam de estar, onde querem estar. Aliás é escolha, eu não faço questão das crianças serem induzidas para um espaço, são elas que escolhem o espaço onde querem estar.

Carla: Que espaços é que considera que as crianças menos gostam?

Educadora: Eu acho que as crianças têm por eleição esses e de resto vão estando sem haver um especificamente que não gostem, porque até para estarem sentados na mesa a fazerem plasticina, trabalhos com as mãos ou de grafismo eles gostam, não estou dizer que é o espaço de eleição delas, de todo, as crianças não gostam de estar tanto tempo sentadas, gostam mais de estar livres a brincar em espaços amplos e abertos

Carla: Como é que considera que as crianças se sentem nesses espaços que não gostam tanto?

Educadora: Elas fazem, é assim, elas não se sentem mal, é curioso que este grupo, especificamente não. Mas eu noto que não é o espaço mais amado por elas, eu noto, posso estar enganada.

Carla: Perante o desagrado das crianças por esses espaços, o que mudaria?

Educadora: Eu fazia uma mesa só para pintura, por exemplo, transformava aquela mesa retangular e oval, punha uma mesa mais pequena para trabalhos para fazerem na mesa sentados e o resto transformava como se fosse um ateliê de pintura de artes, onde elas pudessem estar à vontade sempre com as tintas disponíveis.

Carla: E acha que não há possibilidade de o fazer?

Educadora: Estou à espera que as estagiárias me ajudem nesse sentido e proponham, claro que sim, só há uma coisa que não tem solução na vida, que todos sabemos, tudo tem solução, tudo é possível remodelar.

Carla: Perante os outros espaços considera que as crianças mudariam ou acrescentariam alguma coisa?

Educadora: Eu acho que sim, eu acho que há muito pouco material, as crianças divertem-se muito no exterior, por exemplo, sem grande material lúdico para brincarem, no entanto, sei que são criativas e conseguem arranjar forma de se divertir lá fora sem nada, mas eu acho que compunha muito mais aquele exterior e arranjava jogos para eles brincarem de forma mais didática. Se repararem, também, a área da biblioteca ou da leitura, não é a mais amada pela maioria das crianças e ontem foi reestruturada, especificamente, para ver se as crianças começam a perceber que é também uma área de interesse para elas e portanto vamos tentando mudar, claro que tudo precisaria. O que elas mudariam, talvez arranjassem uma pista a sério para os carros, legos a sério da lego, marca lego, que já têm lá um caixote pequenino que eu comprei o ano passado, mas que os legos são muito caros e portanto não é fácil de adquirir materiais originais, se calhar coisas desse género, acho que iam amar, claro, ainda mais.

3. Conversa com a Auxiliar da Componente Letiva

Vera – Considera que as crianças gostam de estar no jardim de infância?

Auxiliar H. – Claro que gostam, sentem-se felizes.

Vera – Que espaços é que considera que as crianças mais gostam?

Auxiliar H. – É o recreio, é o dever deles, saltar, brincar, jogar à bola.

Vera – Porquê?

Auxiliar H. – Sentem-se felizes uns com os outros, gostam de saltar, de discutir os seus problemas uns com os outros.

Vera – Como é que as crianças se sentem nesses espaços?

Auxiliar H. – Há uns que gostam mais de umas atividades do que de outras.

Vera – Que tipo de atividades?

Auxiliar H. – Várias, ler, casinha das bonecas, carrinhos, legos, fazer puzzles, todas as crianças tem a sua maneira diferente de brincar, assim como as meninas gostam de

bonecas, há meninos que também gostam de brincar com as meninas na casinha das bonecas.

Vera – Quais os espaços que as crianças menos gostam?

Auxiliar H. – Elas gostam de tudo, mas há aqueles pontos mais bestiais que elas gostam, evidente, quem não gosta de brincar ao ar livre.

Vera – Quando as crianças não gostam de um espaço, como acha que elas se sentem?

Auxiliar H. – Aqui não se nota muito isso, acho que as crianças se sentem realizadas.

Vera – Perante o desagrado das crianças por espaços que menos gostam, o que mudaria?

Auxiliar H. – Mudaria para outro lado, para outra coisa que quisessem fazer. Outra área.

Vera – Para que começassem a gostar mais o que mudaria?

Auxiliar H. – Trocar as coisas possivelmente de sitio. Tirar determinadas coisas, brinquedos ou jogos.

Vera – Perante os outros espaços considera que as crianças mudariam ou acrescentariam alguma coisa?

Auxiliar H. – O que aqui de facto faz falta, que não há, que eles gostam, cavalinhos no exterior, pelo menos um. Não é que não se divirtam, eles divertem-se na mesma.

Vera – O exterior é o espaço que considera que as crianças mais gostam?

Auxiliar H. – Sim. Os brinquedos que eles trazem de casa, gostam muito de levar para o recreio.

4. Conversas com os Pais

4.1. Conversa com a Mãe da Criança C

Carla: Considera que a C gosta de estar no jardim de infância?

Mãe da criança C: Sim, gosta.

Carla: Que espaços do jardim de infância é que considera que a C conhece?

Mãe da criança C: Todas as salas, já anda aqui à 3 anos.

Carla: Qual desses espaços é que acha que a C gosta mais?

Mãe da criança C: A sala de atividades e o jardim da rua.

Carla: Porque é que considera que a C. gosta mais da sala de atividades?

Mãe da criança C: Gosta mais da sala de atividades porque é onde faz atividades.

Carla: E porque é que a C gosta mais do jardim da rua?

Mãe da criança C: Porque brinca.

Carla: Como é que a sua filha se sente nesses espaços?

Mãe da criança C: Feliz.

Carla: Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que a C menos gosta?

Mãe da criança C: Da casa de banho e do escritório.

Carla: E porque é que acha que a C não gosta da casa de banho?

Mãe da criança C: Porque ninguém gosta de casas de banho.

Carla: E porque é que considera que a C não gosta do escritório?

Mãe da criança C: Porque é onde está a professora a tirar as notas e porque não tem lá nada para brincar e se divertir.

Carla: Como é que acha que a sua filha se sente nesses espaços?

Mãe da criança C: Não sei.

Carla: O que considera que a C mudaria nesses espaços para que passasse a gostar mais deles?

Mãe da criança C: Não sei.

Carla: Considera que a C alteraria alguma coisa no jardim de infância?

Mãe da criança C: Colocaria mais baloiços, uma piscina, tudo o que tivesse mais brincadeira.

Carla: Obrigada pela sua colaboração.

4.2. Conversa com a Mãe da criança B

Vera – Considera que a sua filha gosta de estar no jardim de infância? Porquê?

Mãe da criança B – Gosta. Sente algumas diferenças em relação às pessoas.

Vera – Que espaços do jardim de infância é que considera que a sua filha conhece?

Mãe da Criança B – Usufrui menos do espaço exterior, deveria ser mais aproveitado, com jogos, etc.

Vera – Qual desses espaços é que acha que a sua filha gosta mais? Porquê?

Mãe da criança B – Não sei. O espaço da sala.

Vera – E como é que a sua filha se sente nesse espaço?

Mãe da criança B – Sente-se bem. Sente que é um espaço dela, de trabalho, ensino.

Vera – Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que a sua filha menos gosta? Porquê?

Mãe da criança B – O espaço da CAF. Porque deveria ser mais livre, mais orientado de maneira diferente.

Vera – Como é que acha que a sua filha se sente nesse espaço?

Mãe da criança B – Faz queixa do espaço. Deveria ser mais orientado de maneira diversificada.

Vera – O que considera que a sua filha mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

Mãe da criança B – Não sei.

Vera – E como o faria?

Mãe da criança B – O espaço exterior deveria ser melhorado. Falta um baloiço.

Vera – E o que considera que a sua filha alteraria mais no jardim de infância?

Mãe da criança B – Retirava o amianto, o coreto podia ser aproveitado para as festas, teatro.

Vera- Obrigada pela sua ajuda.

4.3. Conversa com a Mãe da Criança A

Vera – Considera que o seu filho gosta de estar no jardim de infância? Porquê?

Mãe da criança A – Sim, ele gosta de estar no jardim de infância, porque gosta de fazer atividades, brincar, conviver com os colegas.

Vera – Que espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho conhece?

Mãe da Criança A – Penso que conhece todos os espaços.

Vera – Qual desses espaços é que acha que o seu filho gosta mais? Porquê?

Mãe da criança A – Na sala onde fazem os trabalhos. Porque gosta de realizar trabalho com os outros colegas.

Vera – E como é que o seu filho se sente nesse espaço?

Mãe da criança A – Sente-se bem.

Vera – Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho menos gosta? Porquê?

Mãe da criança A – Nenhum. Ele gosta de todos os espaços.

Vera – Como é que acha que o seu filho se sente nesse espaço?

Mãe da criança A – (Não respondeu)

Vera – O que considera que o seu filho mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

Mãe da criança A – (Não respondeu)

Vera – E como o faria?

Mãe da criança A – (Não respondeu)

Vera – E o que considera que o seu filho alteraria mais no Jardim de Infância?

Mãe da criança A – Não sei.

Vera - Obrigada pela sua colaboração.

4.4. Conversa com os pais da Criança F

Carla: Consideram que o F gosta de estar no jardim de infância?

Pais do F: Sim.

Carla: Porquê?

Pais do F: Porque raramente diz que não quer ir à escola, porque partilha connosco as atividades e os momentos que faz/ vive na escola.

Carla: Que espaços do jardim de infância é que consideram que o F conhece?

Pais do F: Sala de atividades, sala de refeição, sala da receção, sanitários, cave, recreio.

Carla: Qual desses espaços é que consideram que o vosso filho gosta mais?

Pais do F: Recreio.

Carla: Porquê que acham que o F gosta desse espaço?

Pais do F: Porque é um espaço agradável, amplo e com várias possibilidades de diversão.

Carla: Como é que o vosso filho se sente nesse espaço?

Pais do F: Feliz e energético.

Carla: Qual dos espaços do jardim de infância é que consideram que o vosso filho menos gosta?

Pais do F: A sala da refeição.

Carla: Porquê?

Pais do F: Porque não é um momento que ele aprecie muito.

Carla: E como é que consideram que o vosso filho se sente na sala da refeição?

Pais do F: Desconfortável e pressionado.

Carla: Consideram que o vosso filho mudaria algum aspeto para que passasse a gostar mais desse espaço?

Pais do F: Não sei.

Carla: E em todo o jardim de infância consideram que o F mudaria alguma coisa?

Pais do F: Não sei.

Carla: Obrigada pela vossa colaboração.

4.5. Conversa com a Mãe da Criança G

Carla: Considera que o seu filho gosta de estar no jardim de infância?

Mãe da Criança G: Gosta muito, adora.

Carla: Porquê?

Mãe da Criança G: Porque para além das instalações que são ótimas, as relações humanas, com as pessoas e com as crianças são muito boas.

Carla: Que espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho conhece?

Mãe da Criança G: Fala muito do exterior e da sala e da sala da televisão.

Carla: Qual desses espaços é que acha que o seu filho gosta mais?

Mãe da Criança G: Exterior, sem dúvida.

Carla: Porquê?

Mãe da Criança G: Porque para além de ser um espaço grande tem espaços verdes, campos de jogos e baloiços.

Carla: Como é que considera que o G se sente no exterior?

Mãe da Criança G: Muito bem, livre, fala muito das brincadeiras que faz com os amigos.

Carla: Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho menos gosta?

Mãe da Criança G: Nunca referiu nenhum, parto do princípio que gosta de todos.

Carla: Considera que o G mudaria alguma coisa no jardim de infância para que gostasse mais dele?

Mãe da Criança G: Não, ele gosta tanto de vir, por exemplo ele no anterior jardim de infância arranjava muitas desculpas para não ir e agora não por isso ele gosta mesmo muito de cá estar.

Carla: Já terminei. Obrigada pela sua ajuda.

4.6. Conversa com a Mãe da Criança M

Vera: Considera que o seu filho gosta de estar no jardim de infância?

Mãe da criança M: Gosta.

Vera: Porquê?

Mãe da criança M: Está sempre a falar da escolinha.

Vera: Que espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho conhece?

Mãe da criança M: Não sei.

Vera: Qual dos espaços é que acha que o seu filho gosta mais?

Mãe da criança M: Todos.

Vera: E como é que o seu filho se sente nesses espaços?

Mãe da criança M: Bem.

Vera: Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que o seu filho menos gosta?

Mãe da criança M: Não sei.

Vera: Considera que o seu filho alteraria alguma coisa no jardim de infância?

Mãe da criança M: Nada.

Vera: Obrigada.

4.7. Conversa com Mãe da Criança J

Carla: Considera que a J. gosta de estar no jardim de infância?

Mãe da Criança J: Gosta.

Carla: Porquê?

Mãe da Criança J: Porque gosta de estar em convívio com as crianças e aprender.

Carla: Que espaços do jardim de infância é que considera que a sua filha conhece?

Mãe da Criança J: Acho que conhece todos os espaços.

Carla: Qual dos espaços é que acha que a J gosta mais?

Mãe da Criança J: Ela fala-me no recreio e aqui na sala.

Carla: Porquê?

Mãe da Criança J: Porque ela se interessa.

Carla: E como é que a J. se sente nesses espaços?

Mãe da Criança J: Feliz e contente.

Carla: Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que a J menos gosta?

Mãe da Criança J: Eu acho que gosta de todos um pouco.

Carla: Acha que a J mudaria alguma coisa aqui no jardim de infância?

Mãe da Criança J: Não.

Carla: Obrigada.

4.8. Conversa com a Mãe da Criança T

Carla: Considera que o T gosta de estar no Jardim de Infância?

Mãe da criança T: Sim.

Carla: Porquê?

Mãe da criança T: O T está no jardim de infância desde os 3 anos e sempre com as mesmas colaboradoras/educadoras. Sente este espaço como seu, e a escola como parte integrante do seu dia-a-dia para a sua aprendizagem e brincadeiras.

Carla: Que espaços do jardim de infância é que considera que o T conhece?

Mãe da criança T: O T. conhece bem o jardim de infância pela razão mencionada anteriormente. Conhece parte do ATL – parte do acolhimento, refeitório, sala de estudo/aprendizagem e a rua não só para a parte do parque infantil como a parte didática exterior.

Carla: Qual desses espaços é que acha que o T gosta mais? Porquê?

Mãe da criança T: Gosta menos da parte exterior – pátio da escola. Não só pelo parque infantil, futebol, atividades feitas ao ar livre (sensação de liberdade).

Carla: E como é que o seu filho se sente no exterior?

Mãe da criança T: Muito bem, o T. na parte externa da escola sente liberdade, sente que as atividade feitas no pátio da escola são mais educativas, ele próprio se identifica com essas atividade, não só a parte da brincadeira, convívio e futebol como também a parte dos jardins, horta, ...

Carla: Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que o T menos gosta?

Mãe da criança T: A parte do acolhimento/receção.

Carla: Porquê?

Mãe da criança T: Porque é o local onde tem muitos brinquedos, material de apoio, mas com uso desmedido, com menos regras.

Carla: Como é que acha que o seu filho se sente nesse espaço?

Mãe da criança T: Sente-se bem, mas com menos apetência didática. Tem comportamentos e atitudes desmedidas, fica com maior apetência ao mau comportamento, fica com “bichos carpinteiros”, fica ao rubro.

Carla: O que considera que o T mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

Mãe da criança T: Criava espaços mais interativos, criava um espaço virado para as novas tecnologias de acordo com a nova realidade, mas dentro de certos limites, e virado para as novas exigências atuais. Básico para a aprendizagem infantil.

Carla: E como o faria?

Mãe da criança T: Com a aquisição de equipamento apropriado (computador, IPAD's), adaptava as crianças para a nova realidade, de acordo com as idades. Brincadeiras e aprendizagem inicial.

Carla: É tudo! Obrigada pela sua colaboração.

5. Conversa com a Educadora acerca das Perspetivas da Criança M²¹

Carla: Acha que o M gosta de estar no jardim de Infância?

Educadora: Gosta muito.

Carla: Porquê?

Educadora: Ele gosta de estar com os outros, brincar, de fazer coisas que certamente que em casa não faria e aqui gosta muito de estar.

Carla: E que espaços é que o M conhece no jardim de infância?

Educadora: O M apesar de ser das crianças mais novas do jardim, ele tem acesso a todos os espaços e conhece os espaços todos do jardim de infância.

Carla: Qual dos espaços é que o M gosta mais?

²¹ Esta conversa foi realizada devido a não terem sido obtidas e perspetivas muitas respostas na conversa com a Criança M e com a sua mãe.

Educadora: Eu acho que ele gosta da rua, do recreio.

Carla: E como é que acha que ele se sente nesse espaço?

Educadora: Sente-se um homem grande, sente-se um menino de cinco anos, ao pé dos outros, sente-se a brincar com a liberdade toda que têm os outros e que ele também tem, mas sendo que é o mais pequenino.

Carla: E porque é que considera que o M gosta mais desse espaço?

Educadora: Porque pode fazer tudo à vontade sem prejuízo, não sei, porque gosta, acho que é uma coisa que todos gostam nesse espaço aqui na escola.

Carla: Qual dos espaços é que o M gosta menos aqui no jardim de infância?

Educadora: É difícil dizer, curiosamente, porque o M é uma criança que gosta de estar em tudo o quanto é sítio, mesmo até na sala do apoio, o M gosta de estar, por isso é difícil dizer.

Carla: O que é que considera que o M mudaria para que passasse a gostar mais de algum espaço?

Educadora: Se eu pensasse como o M, se eu estivesse dentro da cabeça do M a pensar como é que seria melhor eu punha aqui muitos mais jogos, no jardim e outras coisas mais para poder brincar.

Carla: E como é que o M faria para colocar esses jogos?

Educadora: Comunicava à Câmara, já estamos fartos de comunicar, não há verba e arranjaría uma camioneta cheia de jogos desses para meter no dia a seguir, logo.

Carla: E acha que um dia feliz para o M era ter muitos jogos?

Educadora: Sim, na parte da motricidade era poder, para o M e para todas as crianças, era terem a hipótese para além da liberdade que têm nos espaços abertos, terem também jogos onde pudessem fazer interatividade com eles, aqui também no exterior.

Apêndice IX – Registo Fotográfico dos Mapas e da Manta Mágica Realizados Durante a Abordagem Mosaico

Mapas



Figura 1 - Mapa realizado pela Criança C



Figura 2 - Mapa realizado pela criança A

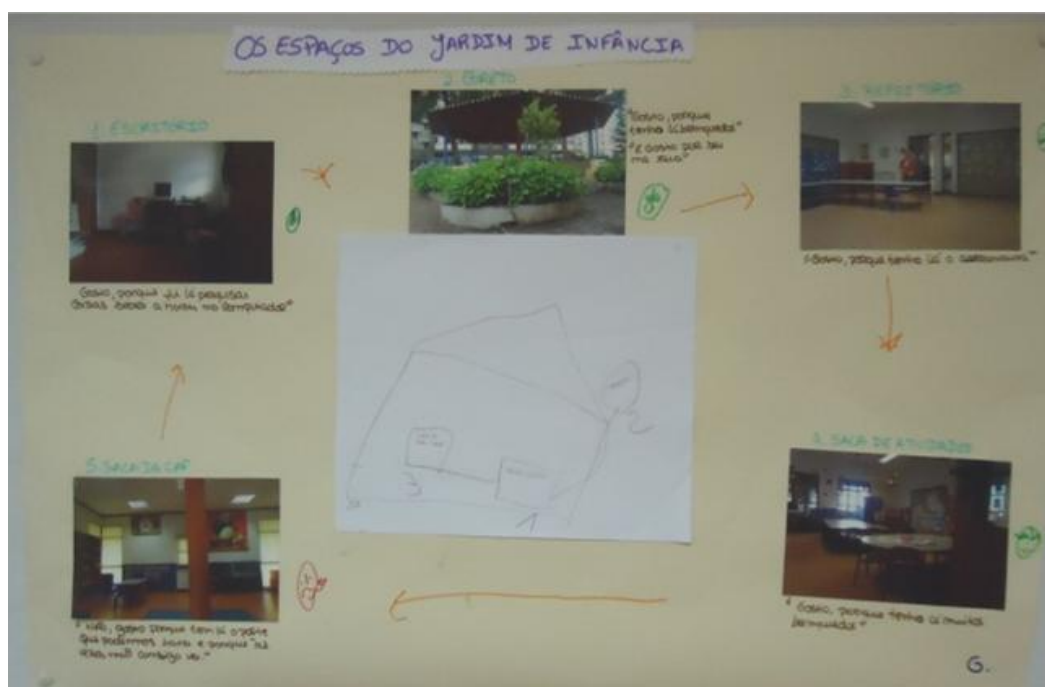


Figura 3 - Mapa concebido pela Criança G



Figura 4 - Mapa elaborado pela Criança I

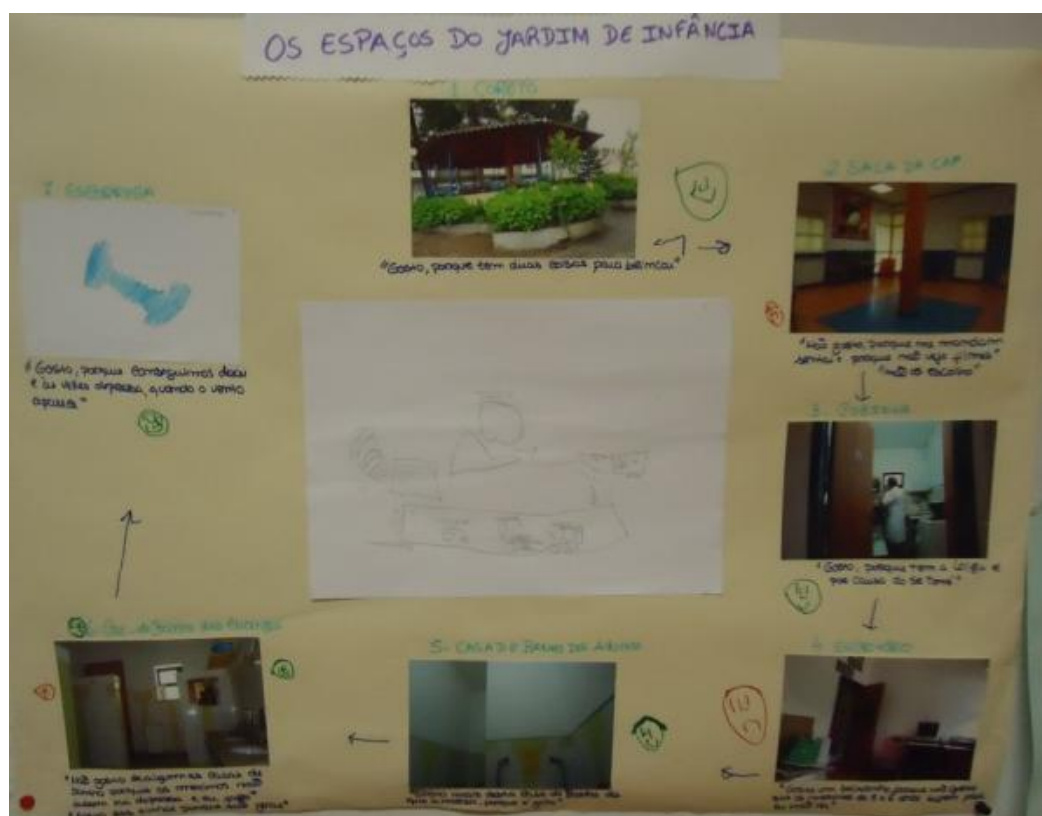


Figura 5 - Mapa realizado pela Criança F



Figura 6 - Mapa elaborado pela Criança T



Figura 7 - Mapa concebido pela Criança J



Figura 8 - Mapa realizado pela Criança M



Figura 9 - Mapa elaborado pela Criança B

Manta Mágica



Figura 10 - Manta Mágica Exposta no JI

Utilizando a Abordagem Mosaico, baseado no modelo curricular Reggio Emilia e na pedagogia de participação, desenvolvemos uma investigação onde pretendemos escutar as perspetivas das crianças sobre o Jardim de Infância e analisar as mesmas.

Esta abordagem integrada reconhece as crianças e os adultos enquanto co-construtores de significados e *experts*, combinando o visual com o verbal.

Com esta abordagem utilizámos os seguintes métodos:

1º - Conversa com as estagiárias sobre os espaços no Jardim de Infância

- Os espaços que mais gostam;
- Os espaços de que menos gostam.

2º - Realizaram circuitos, onde desenharam os espaços que gostariam de mostrar a um amigo que desconhecesse o Jardim de Infância.

3º - Fotografaram e/ou desenharam os espaços que mais/menos gostaram.

4º - Realizaram mapas

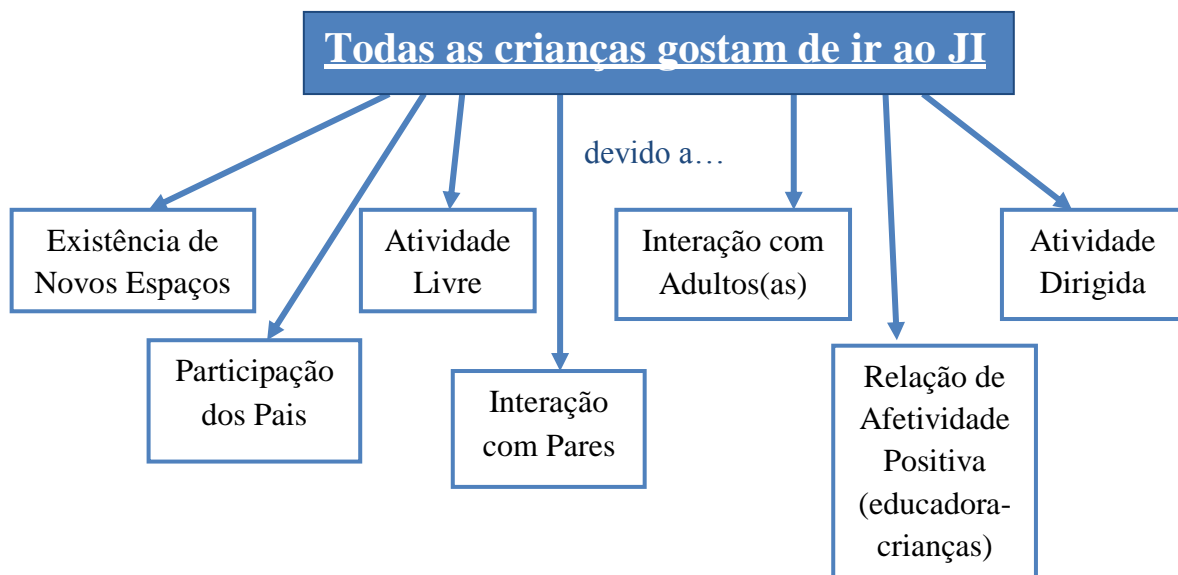
- Ordenaram e colaram as fotografias/desenhos de acordo com as suas preferências;
- As fotografias/desenhos foram identificadas com um título e numeradas de acordo com a preferência dada a cada uma;
- Cada fotografia/desenhos foi legendada com a preferência de cada criança e o porquê dessa opinião;
- Usaram *smiles* (verdes e sorridentes para os espaços que mais gostaram e vermelhos e tristes para os que menos gostaram);

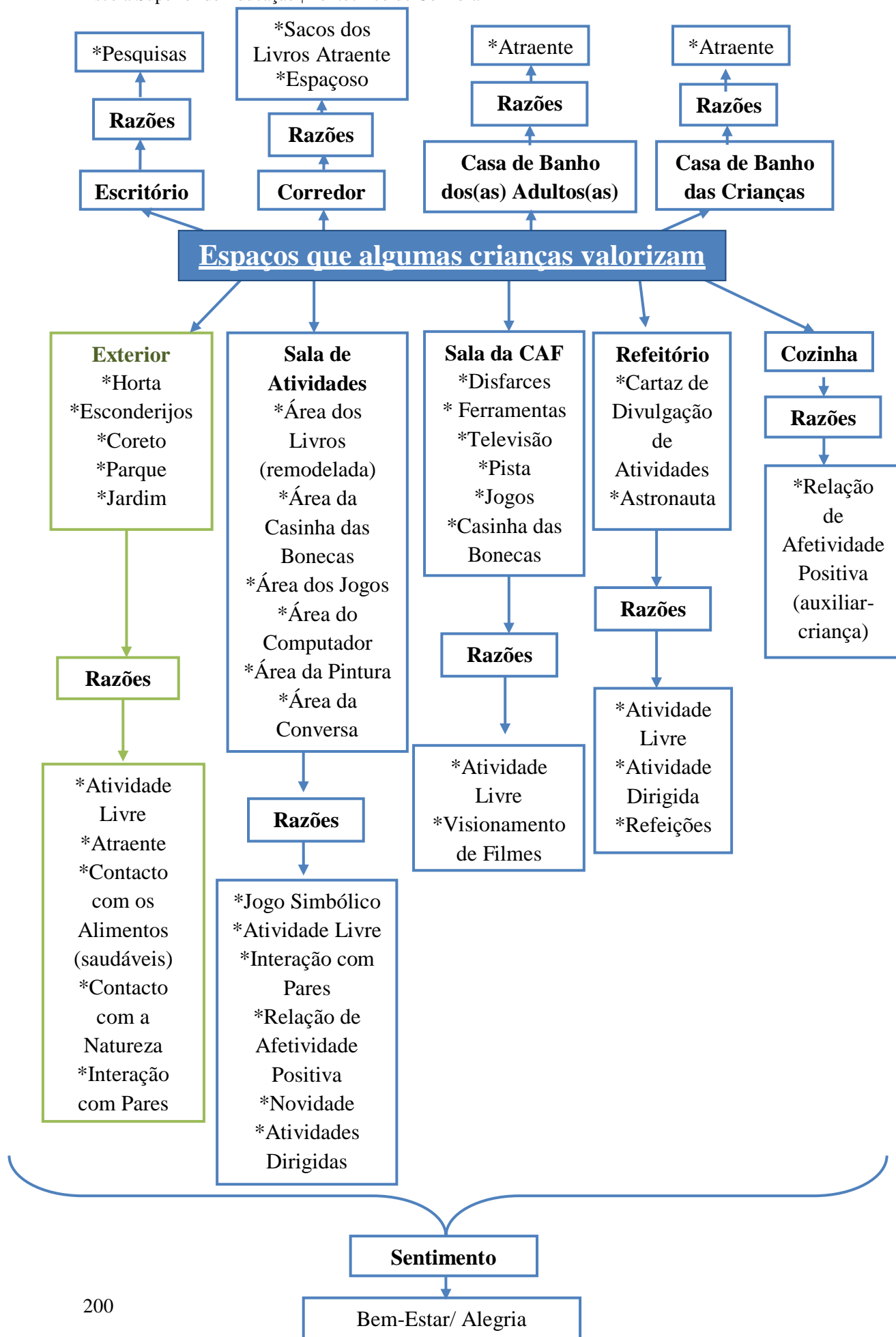
5º - Construíram a Manta Mágica

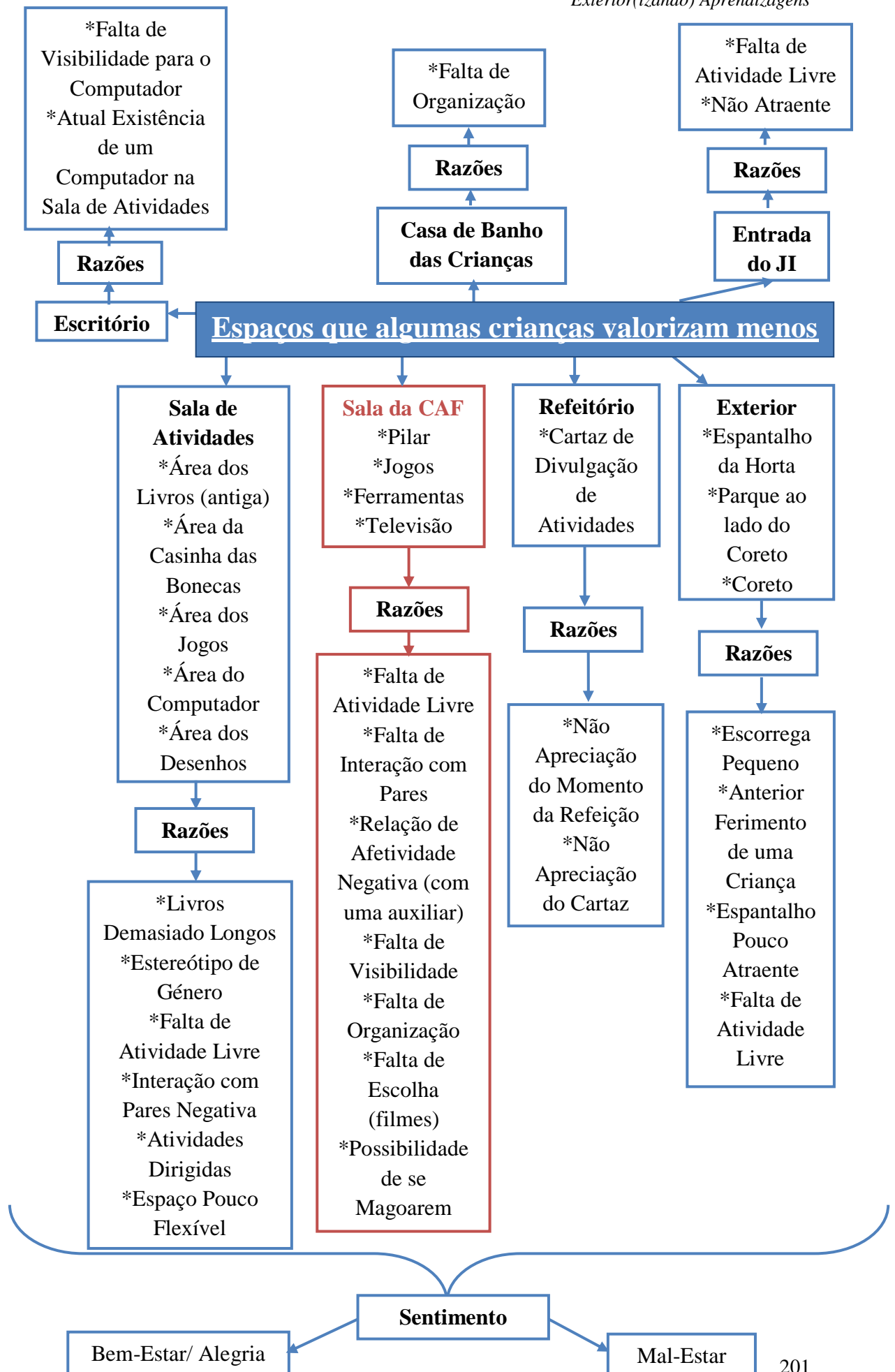
As crianças foram levadas numa viagem imaginária pelos espaços do Jardim de Infância. Ao reverem os seus trabalhos, refletiram sobre os momentos desta abordagem e escolheram os mais marcantes.

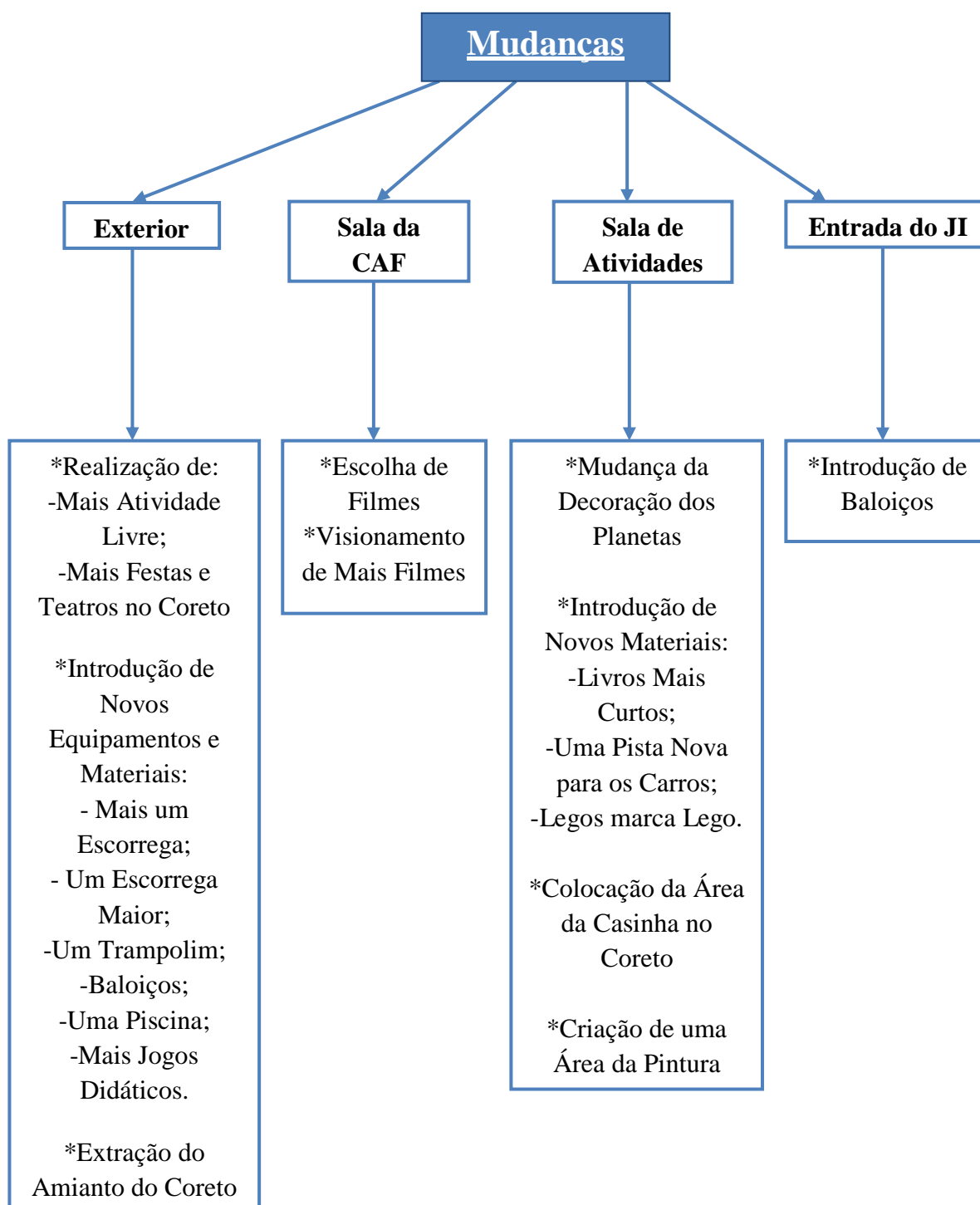
Figura 11 - Contextualização do estudo realizado para as famílias lerem

Apêndice X – Esquematização do Tratamento e Análise dos Dados - Abordagem Mosaico









Legenda:

O espaço assinalado com a cor verde é o espaço mais valorizado pela maioria das crianças participantes no estudo.

Já o espaço assinalado com a cor vermelha é o espaço menos valorizado pela maioria das crianças participantes no estudo.

ANEXO

Anexo I – Modelo Ecológico de Brofenbrenner

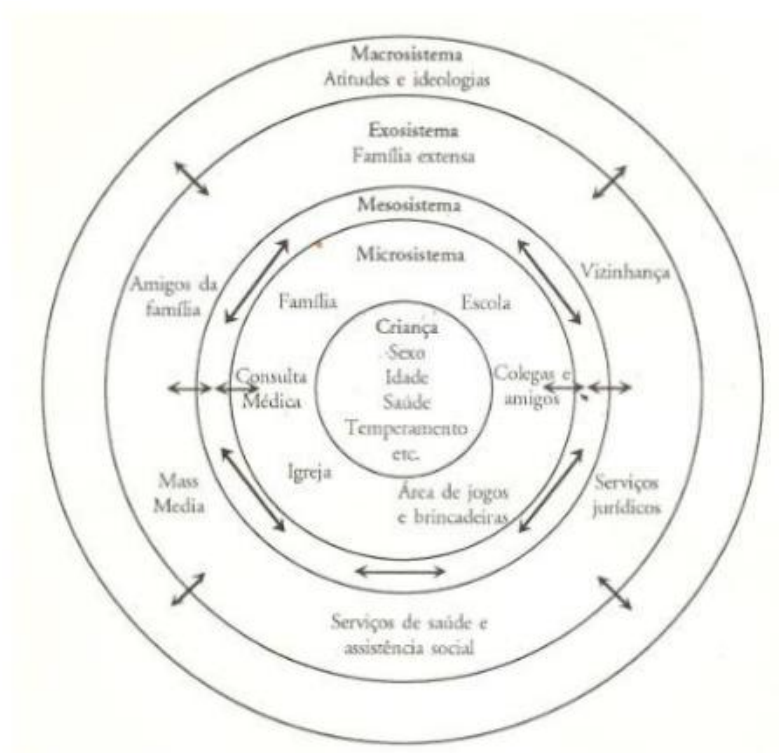


Figura 1 – Modelo Ecológico de Brofenbrenner (Portugal, 1992)